



CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

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

VOLUMEN 2

COMPILADORAS

Rosario Lucesole Cimino

Victoria Orce



FORMACIÓN
DOCENTE



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 2

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 Lucsole 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 978-987-3946-33-2

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

© Área Transdepartamental de Formación Docente

© Universidad Nacional de las Artes

Compiladoras: Rosario Lucsole 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

Ornela Barisone	María Isabel Velasco
Soledad Nuñez	Liliana Inés Guiñazú
Gabriela Sol Navoni Ceriotti	Iris María
Paula Andrea Palmetta	María Amalia Beltrán
María Fernanda Catarraso	Marga Court
Silvina Paula Escobar	Daniela Lieban
María Gracia Ale	Paola Sabrina Belen
Sara Inés Carpio	Sofía Delle Donne
Anabela Bres	María Gabriela de la Cruz
Ana Clara Hermida	Silvia Buschiazzo
Ileana Rodrigues Caldas	Daniel Sanchez
María José Sesma	María Elena Domínguez
Claudia Facciolo	Víctor Gómez
Lucía Balboni	María Mercedes Sánchez
Ilina Regina Ghirardello Dell Agnese	Giselle Castosa
Daniela Atencio	Reina Escofet
Valeria Ana Ramos	Andrea Uchitel
Jeremías Fausto Alancay	Ignacio Aguirre
Marcela Rapallo	Jimena Martínez
Paula Peltrin	Silvina Vilanova
Sebastián J. Giacchino	Laura Castro
Maritza Granados Manjarrés	Hernán Diego Zelaya

Presentación

Rosario Lucesole Cimino y Victoria Orce 10

Formación docente en artes

Escenas-actividades lúdicas para la formación docente
en artes: entre la literatura ¿infantil?, la poesía visual
y el audiovisual
Ornela Barisone 14

Títeres andantes: la escuela Taller Teatro
de Títeres de Tucumán
Soledad Nuñez 27

La obligación del Estado de garantizar
la capacitación docente en el área artística teatro
Gabriela Sol Navoni Ceriotti y Paula Andrea Palmetta 37

Reflexiones en torno al rol del docente especializado
en danzas folklóricas argentinas: construcción,
nstitucionalización y deconstrucción en la transferencia
del repertorio coreográfico tradicional
María Fernanda Catarraso y Silvina Paula Escobar 44

Una “vocación” por la justificación
de la enseñanza del arte
María Gracia Ale y Sara Inés Carpio 56

Acción en tiza: un proyecto de artivismo
en la formación docente
Anabela Bres, Ana Clara Hermida
e Ileana Rodrigues Caldas 63

Enseñanza de las artes en la escuela

Estudio del proyecto institucional de la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea, de la ciudad de Rosario, Argentina María José Sesma	70
La coordinación del área de expresión en la escuela media: un aporte para la transformación social Claudia Facciolo	77
Propuesta pedagógica para la innovación artística en la educación secundaria Lucía Balboni	86
Projeto educativo através do Design Thinking a partir da História da Arte em uma escola publica Iliana Regina Ghirardello Dell Agnese	93
Artes visuales en la escuela: un recorrido por las imágenes en los primeros libros de lectura ilustrados (1880-1906) Daniela Atencio	105
Docente, artista y ¿gestor/a cultural?: proyectos y experiencias artísticas en la comunidad de San Francisco de Valle Grande, Jujuy Valeria Ana Ramos y Jeremías Fausto Alancay	111
Proyecto Dibujo en escena: prácticas interdisciplinarias y colectivas a través de la educación digital Marcela Rapallo	116

Universidad y educación artística

Integralidad, transdisciplina y construcción colectiva de saberes: una propuesta transversal innovadora en Educación Superior Paula Peltrin	124
Didáctica grupal en los talleres de enseñanza artística contemporánea de la Universidad Nacional de las Artes Sebastián J. Giacchino	134
La voz de los estudiantes: reflexiones sobre la enseñanza superior en las disciplinas proyectuales Maritza Granados Manjarrés	140
La educación artística como empoderamiento humano María Isabel Velasco	153
El recitador criollo: un intercambio dialógico intergeneracional Liliana Inés Guiñazú e Iris María	159
Educación en valores mediante proyectos de Artes del Fuego de extensión a la comunidad María Amalia Beltrán y Marga Court	168
MaquillArte pre-pandemia-post. Experiencia pedagógica Daniela Lieban	177

Desafíos de la investigación en la educación artística

Investigación en artes: implicancias epistémicas y pedagógicas en la formación de grado Paola Sabrina Belen y Sofía Delle Donne	187
---	-----

Los aportes del diseño a las prácticas artísticas actuales: Una mirada de-colonial	
María Gabriela de la Cruz	196
Expresión Corporal-Danza: lugar del cuerpo y el arte en la educación formal	
Silvia Buschiazzo y Daniel Sanchez	206
Obrar el arte: la investigación como obra de arte	
María Elena Domínguez	219

Mediación cultural educativa

Taller “Papá, jugá conmigo”: experiencia barrial de educación popular y arte orientada hacia la reeducación de los vínculos	
Víctor Gómez	227
Mundiarte y las bienales internacionales de arte infantil y juvenil	
María Mercedes Sánchez	235
Menjunje, prácticas pedagógicas situadas	
Giselle Castosa y Reina Escofet	244
La corporalidad en la educación artística. El tango en la ronda de conversación.	
Andrea Uchitel	249
Mediación cultural. Relatos de la experiencia del proyecto artístico-educativo “El teatro y la escuela, ida y vuelta”, en Río Gallegos	
Ignacio Aguirre, Jimena Martínez y Silvina Vilanova	254

Enseñar artes en pandemia

“Estar, ser y hallarse en pandemia”.

Experiencias y desafíos de la educación artística

Laura Castro

261

Formación musical en un curso de danzas folclóricas
argentinas: una propuesta virtual

Hernán Diego Zelaya

264

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 queden 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

Escenas-actividades lúdicas para la formación docente en artes: entre la literatura ¿infantil?, la poesía visual y el audiovisual

Ornela Barisone

Universidad Católica de Santa Fe / Universidad Autónoma de Entre Ríos /
Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio, EAYP, UNSAM-CONICET /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Este artículo se inscribe en el eje temático “La formación docente en artes” y explora en particular el subtema “Las/los docentes de educación artística entre la reproducción y la invención. El juego en la formación de artistas educadores. Imágenes y enseñanza”. Parte de tres experiencias de actividades destinadas a estudiantes de artes y que ponen el acento en los vínculos y potencialidades entre libro-álbum, libro de imágenes y poesía visual-experimental. Cada uno de estos géneros vinculados a la noción de brevedad han sido trabajados en el ámbito de la investigación doctoral y posdoctoral como experimentos poéticos de la brevedad (Barisone, 2017; 2022) y se ponen en articulación ahora en instancias de formación docente.

Cada experiencia es una escena-actividad que apunta a una instancia de producción creativa. La primera de ellas trabaja a partir de las ilustraciones y textos de Sam Winston y Oliver Jeffers (respectivamente) en el libro-álbum *Una niña hecha de libros* (2017) en vistas a la producción de poemas visuales y la revisión de textotecas (Devetach, 2008).

La segunda escena-actividad se titula “Esto no es una clase” y reivindica, a partir de los vínculos entre *Esto no es una pipa* (de René Magritte) y *Esto no es una caja* (de Antoinette Portis, Ed. Kalandraka, 2006), las posibilidades lúdicas de la caja; así como una secuencia de consignas de escritura creativa.

La tercera escena-actividad retoma a partir del film *Manifiesto* (dirigido por Julian Rosefeldt, 2015) una producción audiovisual elaborada por estudiantes de artes visuales anexando escenas y revisitando manifiestos de las vanguardias históricas.

1. Escenas-actividades lúdicas

Partiré de tres experiencias de actividades destinadas a estudiantes de artes, las cuales ponen el acento en los vínculos y potencialidades entre libro-álbum, libro de imágenes y poesía visual-experimental como géneros escasamente trabajados en el ámbito de la Educación Superior (salvo en la formación docente de Educación Primaria o Inicial) y, por tanto, más vinculados a la Educación Inicial o Primaria. Cada experiencia es una *escena-actividad* que apunta a una instancia de trabajo y exploración creativos.

Tomo la escena como parte del teatro u otro lugar destinado a la representación de un espectáculo ante un público. La escena es el lugar de la representación, es una instantánea, un recorte. Dotada de una movilidad que propicia su articulación con otras formas (o no) una totalidad, se explicita en una narración que se desenvuelve temporalmente. Esa temporalidad al rescate de la memoria como proceso selectivo desde un presente es una memoria archivística (como diría Derrida respecto del archivo: de lo porvenir). ¿Qué futuros nos acercan/promueven estas escenas como microtemporalidades suspendidas que pueden ponerse en relación? ¿Cómo se promueve la enseñanza de las artes en la formación docente? ¿Cómo estos géneros de lo breve propician el trabajo creativo en el aula?

Quisiera realizar algunas precisiones teóricas respecto del adjetivo lúdico en las actividades. Estas secuencias didácticas son situaciones de aprendizaje con rasgos lúdicos que comparten características con el juego espontáneo: interviene el azar, pautas, reglas, planificación, intervención, diálogo, turnos, roles. Parto del supuesto de que es preciso enseñar a jugar y aprender a jugar y eso se hace en interacción con otro/con otros. El docente tiene un rol fundamental al respecto, como mediador, como intervención, como ayuda para significar experiencias lúdicas o reorganizarlas. Los docentes pueden ampliar ese abanico de experiencias, generar “disponibilidades abiertas”, como decía Laura Devetach (2008) en relación a la construcción del camino lector. Esas experiencias variadas, diversas al abordar una unidad didáctica amplían el horizonte de posibilidades de los niños o niñas –y de nuestros estudiantes futuros docentes– (ampliación de experiencias estéticas diría Terigi [1998] en relación con las artes como transversales al currículum).¹

En este sentido, Patricia Sarlé (2006) explica la disyuntiva entre la preponderancia del juego en el discurso pedagógico en educación inicial y las prácticas concretas. La importancia lúdica pierde fuerza a medida que el niño o niña crece (y eso se visualiza en los estudiantes de

¹ La planificación de situaciones de juego libre supone planificar detalladamente (en espacios internos y externos), porque el juego es libre para el niño pero nunca para el maestro; seleccionar contenidos, materiales, espacios y colaborar en las formas de agrupamiento; dar lugar al desarrollo de juegos de todo tipo: de construcción, de mesa, al aire libre, en diferentes sectores de la sala y espacios del jardín; realizar propuestas que convoquen al juego en sectores y al juego dramático (creando escenarios, disponiendo objetos de acuerdo a su intencionalidad); propiciar espacios en los que puedan tener lugar juegos motores; promover climas que faciliten la expresión, la organización y el uso de variados materiales; estar disponible y colaborar cuando sea necesario; observar críticamente y con intención pedagógica la situación de juego.

El juego, según los especialistas, promueve el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la imaginación; favorece el desarrollo de la ficción, la planificación, la atención focalizada, la regulación emocional y la resolución de problemas; permite entablar relaciones interpersonales y entrar al mundo común de la cultura, como también canalizar en forma lúdica acciones prohibidas (Calmels, 2021); resolver situaciones problemáticas que no tienen posible solución fuera de la fantasía.

formación docente de los institutos y universidades donde me desempeño actualmente). El juego, para Sarlé, tiene un valor educativo, no es cien por ciento espontáneo; hay un espacio donde el docente puede ofrecer su intervención. En tal sentido, el juego es para la autora una *bisagra articuladora* entre las diferentes realidades que emergen en las salas/aulas.

Desde este lugar, es preciso acercarse a la idea del hacer y del explorar creativos. Elena Oliveras, en *Estética, la cuestión del arte* (2004), diferencia entre crítica y poética. La autora afirma que la crítica se refiere a la obra acabada, mientras que la poética “—programática y operativa— atiende al proceso productivo, a la obra por hacer” (32). Esta acepción no sería relativa o propia de la poesía; por el contrario, es la “reflexión ampliada a todos los géneros artísticos y ramas del arte” en relación al programa que cada artista “pone en obra”. A veces, este hacer aparece en un manifiesto; otras en una preceptiva. Las dos acepciones creo que pueden ponerse en funcionamiento en el espacio del aula: la del hacer extendida a toda práctica artística entendida como práctica cultural y la relativa de la poesía, mostrando sus desplazamientos en algunos géneros como la poesía visual o el libro-álbum.

El *poien*, de allí la palabra *poiesis* (etimología vinculada a la palabra poético) es lo propio del hacer artístico: “la acción que hace”. Esta referencia también la había sugerido en la primera clase del “Curso de poética” en el Collège de France, el poeta francés Paul Valéry (1937). Según Oliveras, es requisito para el artista contar con una poética, sea implícita o explícita, sobre su propia práctica acerca de qué es el arte, qué es la belleza, qué es un poema, qué es la literatura, qué es el cine, etc. “La acción requerirá de la existencia de una meta, un ideal (expresado o no) que le permitirá ir recorriendo un camino (...) la remota raíz de arte en sánscrito es ar= juntar, componer” (32). En este sentido, la palabra poética estaría “centrada en el programa operativo del artista, en el cómo del producto” (33).

Dado que una característica de la Poética (las poéticas) es que “puede revelar o fijar normas, guías, reglas o procedimientos precisos” (ejemplo de ello serían la *Poética* de Aristóteles respecto de las partes de la tragedia o *Filosofía de la composición*, del escritor Edgar Allan Poe (33), es necesario no tomarla como compendio de reglas fijas o como corset, sino como guía implícita o explícita de la práctica artística. Este hacer es experimental (“es un hacer que a medida que hace inventa el modo de hacer”): es una *exploración haciéndose*.

Asimismo, toda poética “posee límites estilísticos e históricos; está sujeta a gustos particulares e ideas dominantes en épocas determinadas” (Oliveras, 2004: 33). Así es como pienso los modos de hacer (implícitos y explícitos de diversos autores en torno a ciertos productos artísticos guiados —visible o invisiblemente— por el tema de lo breve o lo mínimo). En este recorrido nos encontraremos con poéticas que pueden pensarse (desde la crítica literaria, de arte) en términos de géneros discursivos²: organizados según objetivos/propósitos, estructura, temas, contexto, uso del lenguaje comunes.

2 Los géneros discursivos varían en función de los contextos, se resignifican, se reelaboran, se mixturán. La categoría del *género* es imprescindible al momento de intentar la producción de conocimiento acerca de las artes, con la pretensión epistemológica de un saber científico—desde una perspectiva empírica como teórica—(Arán, 2000). Lo cierto es que los géneros son constructos, modos de clasificar y de ordenar un universo ilimitado de producciones que en cierto momento histórico son consideradas artísticas. Son propuestos por la crítica de arte, literaria, musical. Con esto quiero decir que no son inherentes a las producciones; sino que son *construcciones críticas para leerlas*.

Este hacer y exploración creativos tienen que ver más con la experimentación (material/vivencial/experiencial/intelectual, etc.) que con la producción de un objeto eficaz. Mattusek sostiene que “no existe una definición unitaria de creatividad. Pero esto no significa que no se dé un común denominador de los distintos conceptos de esta cualidad. Ese común denominador acentúa la idea de algo nuevo, independientemente de lo nuevo que pueda ser” (1984: 11). Sin embargo, y pese a que el concepto ha sido trabajado recién en el siglo XX a partir de los aportes de la Psicopedagogía y la Psicología, la creatividad es inherente al ser humano: responde a una capacidad netamente humana. Dice Hernández: “El conjunto de aptitudes vinculadas a la personalidad del ser humano que le permiten, a partir de una información previa, y mediante una serie de procesos internos (cognitivos), en los cuales se transforma dicha información, la solución de problemas con originalidad y eficacia” (1999: 67).

Con claridad, se observa que de diversas perspectivas sobre la creatividad esta capacidad de producción de algo nuevo tendría, al menos, dos enfoques (el del sujeto y el del objeto producido). La segunda perspectiva no es la que me interesa aquí (más utilizada en el ámbito empresarial). Entiendo que esta capacidad puede potenciarse en el ámbito de la enseñanza; además de incluir las condiciones/características descriptas usualmente que la propiciarían, tales como: plaza/lugar creativo, producto creativo, persona creativa y proceso creativo.

2. Escena-actividad uno. Una textoteca visual: caligramas a partir de libros-álbum

2.1. El libro-álbum síntesis de texto e imagen

La lectura de literatura concebida en el marco de las *prácticas culturales* (Bourdieu, 1995) supone observar las condiciones sociales de uso y circulación, así como la historia de la emergencia de los textos literarios; o de modo más general, los discursos que guiaron/guían la construcción de la literatura infantil como campo en Argentina.

En este contexto, es posible advertir la emergencia de un género, el libro-álbum (o *picturebook*) escasamente conocido en el país; pero con una incipiente trayectoria académica (por ejemplo: en centros de investigación y revistas especializadas, principalmente en lengua inglesa) y de producción en países como Venezuela, Brasil y México.

El libro-álbum es considerado ante todo como un objeto cultural y estético (Kiefer, 1994; Sipe, 2001) que aporta a la experiencia estética del lector-observador-participante. Como tal, deviene en un género *mixto*, una combinación de *imagentexto* (Mitchell en Barisone, 2017) por su tensión dinámica y su capacidad de síntesis (Hanán Díaz, 2007: 90). Es posible afirmar que en este género se produce una ampliación de la lectura que excede el límite de lo verbal para instalarse en la frontera entre la imagen y el texto.

En este orden de ideas, el *acto de leer* (Iser, 1987) se modifica cuando el mediador (docente, bibliotecario, tallerista, adulto) se enfrenta al libro-álbum y se ha corroborado que

el conocimiento o desconocimiento del género amplía las posibilidades de enseñanza de la literatura. Se trata de un género en el límite de lo visual y lo verbal que presenta diversas potencialidades en sus códigos gráficos (diseño, visuales) y en su *interdependencia* (Hanán Díaz, 2007: 93) respecto del texto escrito para su inclusión en el aula. Por tanto, se hace necesario atender a las estrategias desarrolladas para enseñar a ver-leer este género.

Por tanto, insisto en la importancia de dar a conocer el género, su inserción en el contexto argentino y las diferencias respecto del libro ilustrado. En este último, la incorporación de la imagen se presenta como mimesis reproductiva del texto escrito. Un caso muy interesante corresponde al trabajo del libro álbum a partir de uno de sus principales exponentes (Anthony Browne) y retomando la categoría de intertextualidad; así como el cruce con la historia del arte.

La discusión ronda en torno al pasaje desde la lectura a la *visual literacy* (Mitchell; Elkins, 2008) en el marco de los estudios visuales que incluyen a los estudios semióticos en su consideración del signo y el tratamiento de lo visual. El libro-álbum es visto como un signo, una totalidad que tiene el potencial de contribuir a la significación (Marantz, 1977).

Además de la formación en la competencia lectora (Colomer, 2002), es preciso considerar la formación visual para el trabajo de estos textos en el aula; lo cual supone una decisión ética, epistemológica y política (Litwin) de quienes están en contacto con la educación.

El libro en cuestión se llama *Una niña hecha de libros* (2017), de Oliver Jeffers y Sam Winston. Pasaré a describir algunas imágenes en detalle que no se aprecian en el video y que permite introducir esta síntesis de texto e imagen que ofrece el libro-álbum como objeto estético. El ilustrador elige darle forma a los fondos tipográficos que fueron elaborados por Sam Winston: lo hace a partir de extractos de cuentos y novelas clásicos de la literatura infantil y juvenil y de canciones de cuna. Este libro es una *textoteca* en sí mismo, como dice Laura Devetach en un capítulo del libro *La construcción del camino lector*. La sombra que proyecta el libro recoge trazos de relatos (canciones, cuentos, novelas): es el detrás de escena que comienza a ganar protagonismo.

Como decía, este libro-álbum es una *textoteca* y un poema visual en sí mismo al utilizar el espacio como espacio gráfico, la letra en su poder visual y armar caligramas con la tipografía en diferentes tamaños.

Además del sentido de potenciación de la democrática imaginación (todos pueden entrar), todos tienen la *capacidad* (agregaría, que está en nosotros incluir la *posibilidad* de imaginar): los docentes podemos aportar en algún sentido a esa posibilidad. Este libro-álbum es, entonces, también una metáfora de las fronteras entre lo imaginable y lo posible.

Los caligramas se desintegran, las letras se suspenden y pierden el contexto de origen, a la vez que son deshabitadas de sus novelas, cuentos, canciones para integrar una nueva arqueología. Es una invitación a leer en múltiples direcciones y expandir significaciones. Nos hemos corrido de la linealidad, estamos transitando las potencialidades sintéticas que tiene la huella del ideograma.

Ahora, retomemos otros recursos utilizados en *Una niña hecha de libros*, de Jeffers y Winston. Encontramos caligramas figurativos a partir del contorno de nubes y con el contenido de canciones de cuna, aludiendo al sueño de los niños. También, un

fragmento del relato de *Rapunzel* funciona de cuerda-cabello para sujetar y bajar de la torre. El monstruo que vive en esa torre se diseña con superposición de palabras y letras (tachonismo) e incluye destacada una frase en blanco para generar contraste “si era hombre o bestia no podía decirlo”

Una imagen más focalizada de la técnica utilizada permite advertir que en sus páginas, el tesoro escondido ligado a *La isla del tesoro* se forma a partir de un túnel que hay que atravesar. Además, el recurso del túnel también es utilizado por Anthony Browne en su libro homónimo.

Con las palabras se pueden hacer cosas: pueden ser montañas, pueden ser caminos a casa, pueden ser escondites, tesoros, túneles, sogas, escaleras en sentido material (porque los ilustradores hacen hacer esas cosas a las palabras) y en sentido metafórico.

Y volvemos a Jeffers y a Winston. En una escena, cada lado de la casa de la niña (incluso la fachada) se colorea con los diferentes paisajes que el libro había recorrido: nubes, montañas, paisaje de oscuridad que la imaginación le había coloreado.

La luna y el espacio, también se dibujan con letras y con palabras y con sonidos. El libro finaliza con las frases en una tipografía diferente “Nuestra CASA es un hogar de ILUSIONES donde TODOS pueden ENTRAR”. Sólo habrá que encontrar la llave y mostrarles esa llave a nuestros estudiantes.

2.2. Una textoteca visual: caligramas a partir de libros-álbum

Esta escena-actividad trabaja a partir de las ilustraciones y textos de Sam Winston y Oliver Jeffers (respectivamente) en el libro-álbum *Una niña hecha de libros* (2017) en vistas a la producción por parte de los estudiantes de poemas visuales-experimentales (el trabajo con los caligramas y las posibilidades materiales de la letra) y la revisión de textotecas (Devetach, 2008). Inicialmente, planteé la lectura de textos pertenecientes a cada género, promoviendo en los estudiantes el proceso de “leer como un escritor” (Smith, 1994); puesto que, cuando nos enfrentamos a la escritura de un tipo de texto poco conocido o leído, la estrategia más común es recurrir a textos reales buscando ejemplos para el texto que se quiera producir (Cassany, 1991).

Por un lado, incluí el libro-álbum disparador mencionado de Oliver Jeffers y Sam Winston. Esta elección tenía como intención, en primer lugar, retomar un género breve de síntesis de imagen y texto. En segundo lugar, incluir diferentes recursos vinculados a la poesía visual. Por ejemplo: un caligrama-“cuerda” figurativo que sirve para que la niña suba a la torre (emulando a *Rapunzel*), entre otros. El título y la temática de este libro-álbum permitían volver sobre un concepto trabajado en los textos teóricos de la clase: el *camino lector*, de Devetach. A partir de un diseño visual formidable, la niña-personaje del libro advierte estar “hecha de libros” y las “olas” que debe surfear son fragmentos y títulos de cuentos, novelas, poemas de la literatura universal.

Al observar y leer este libro álbum, los estudiantes conocieron modalidades de poesía visual y caligramas, se entrenaron no sólo en alfabetización académica; sino también en

alfabetización visual (*visual literacy*). Luego, se explicitaron y compartieron otros recursos sobre poesía visual y libros-álbum (mediante videos y clase escrita). Además, se trabajó la distinción entre libros-álbum, libros ilustrados y libros de imágenes; se cotejaron las estrategias para analizar el signo icónico. Por ejemplo: se expuso la distinción entre color, tono y saturación; la observación de planos y focalización; las líneas y técnicas utilizadas por cada ilustrador; incluso, las características materiales respecto de la encuadernación o la tipografía. La producción creativa consistía en solicitar a los estudiantes que produjeran poemas visuales con fragmentos, títulos de libros, canciones leídas/cantadas desde niña/o/s y recordadas o que hubiesen marcado sus historias como lectores.

A continuación, detallo someramente algunas de las consignas: A) En primer lugar, lee/mira/escucha el libro “Una niña hecha de libros”, de Oliver Jeffers y Sam Winston. Este libro será disparador para que puedas armar tu caligrama. Te compartimos un fragmento de una clase sobre poesía visual y libros-álbum que explora en detalle los recursos utilizados por Sam Winston y Oliver Jeffers en el libro mencionado. B) En segundo lugar, es necesario identificar el caligrama en el contexto de la poesía visual. C) En tercer lugar, te invitamos a que produzcas poemas visuales con fragmentos, títulos de libros y canciones leídas/cantadas desde niña/o que recuerdes o que hayan marcado tu historia como lector/a. D) En cuarto lugar, compártelos en el Padlet y con tus compañeros de clase.

Sugerencias para ello: –Realizá una selección de fragmentos, títulos y canciones. –Pensá en una metáfora de la lectura y la escritura. ¿Con qué objeto la representarías? ¿Qué forma tiene para vos la acción de leer y de escribir? Oliver Jeffers y Sam Winston utilizaron distintas metáforas (la ola, el mar, la cuerda) como expresión de los objetos o acciones que querían distinguir. –Manos a la obra: incluí esos fragmentos y títulos en la metáfora que hayas elegido. Tenés libertad para elegir cómo presentar esa forma (en una composición de dibujos y caligramas, por ejemplo; un collage y yuxtaposición de caligrama y otros objetos, etc.). Podés utilizar un programa de edición de video, animación con el cual estés familiarizado/a o fotografiar tu producción para luego compartirla en el foro de la semana o en un link de Padlet facilitado por la/el docente de tu comisión.

3. Escena-actividad dos: esto no es una clase

En esta ocasión, propuse una lexia conformada con el tema disparador “la caja”. Compartí una selección de libros, imágenes y audiovisual referidos al tema. Entre ellos, incluí *No es una caja*, de Antoinette Portis, Ed. Kalandraka, 2006.

El segundo momento del encuentro consistió en trabajar a partir de un cuadro de René Magritte *La trahison des images La traición de las imágenes* (1929). Conocido como *Ceci n'est pas une pipe* (*Esto no es una pipa*), este cuadro se ha analizado como precursor del arte conceptual. El objetivo de este ejemplo fue conversar con mis estudiantes sobre las modalidades de representación visual/textual y la idea de apariencia: qué se construye como “realidad”. En el cuadro citado, Magritte niega lo evidente, porque da a ver lo que la inscripción verbal-

textual niega; es decir, una pipa. En su afirmación, Magritte enuncia una verdad. No se trata de una pipa, sino de la representación de una pipa en un óleo sobre un lienzo. Está situado estratégicamente para simular algo; inclusive el útil: la función del objeto pipa: fumar. Esta pipa ha perdido su función, ya no sirve para lo que fue hecha y, además, no es el objeto (lo real conocido, sino lo representado).

Magritte advierte que, exceptuando la inscripción verbal, el cuadro sería una simple pipa. Al negarlo con palabras permite cuestionar la realidad, la representación y el lenguaje que nombra las cosas. La realidad visible es distinta de la realidad representada (la propia de la pintura), aun cuando se le parezca; ya que toda representación pictórica (incluso la fotográfica) y la verbal se hallan definitivamente separadas de la realidad.

En tercer lugar, retomé un libro de imágenes titulado *Engaños*, de Ilan Bernman. Habiendo introducido las diferencias, puse a mis estudiantes a “jugar adivinando”. Cada página del libro trabaja a partir de las sombras y los contornos. Es decir, cada página apaisada es una hipótesis respecto de la anterior. La sombra nos permite imaginar qué hay detrás.

Dos libros más que funcionaron en la serie fueron: *Esto no es un libro*, de Jean Julien. Ed. Phaidon y *Esto no es un libro*, de Keri Smith. Ed. Paidós. En particular, el de Smith, permite a los estudiantes de formación docente redefinir el estatuto de un libro ante intervenciones lúdicas vinculadas al hacer: ¿Qué mensajes secretos incluirías? ¿Qué harías con este no-libro? ¿Qué darías a hacer? Es interesante que estas propuestas se instalan en el ámbito de lo participativo³ (donde ya no sirve solamente leer, sino intervenir, decidir). Durante la clase también se mostraron ejemplos de intervenciones de “Esto no es un libro”.

Finalmente, cada estudiante eligió un cortometraje para ver de los siguientes que enumeraremos.⁴ Cada uno de ellos crean sentido a partir de usar una caja en un sentido poético, donde se sustituye un determinado concepto o significado por el objeto, produciendo una metáfora a partir del mismo: Cortometraje *La caja*. Dirección: Becho Lo Bianco; *La caja. Una historia de Siria*. *The box. A story from Syria* Dirección: Merve Cirisoglu y *La aventura de una caja*. *The adventure of a box* Dirección: Temujin Doran.

Como cierre del encuentro: revisamos conjuntamente el cortometraje *A Cloudy Lesson* (Una lección nublada), dirección Yezi Xue y retomamos el diálogo entre propiciar espacios lúdico-creativos, así como el tema la caja. Entre las preguntas y los acercamientos a diversos recursos artísticos (y géneros), los estudiantes de formación docente respondieron a las preguntas: ¿Qué posibilidades tiene una caja?, ¿qué posibilidades tiene un libro? ¿Qué actividades pondrían a partir de estos recursos?

³ La participación artística es una temática que me interesa desde hace varios años y que he desarrollado en el marco de un Proyecto post-doctoral de CONICET, retomando experiencias de las vanguardias concreta y neoconcreta a mediados de los años 40 y los años 60.

⁴ Estos cortometrajes formaron parte de una capacitación virtual sobre arte organizada por INFD en el año 2021.

4. Escena-actividad tres: los manifiestos de vanguardia en relación a un audiovisual

La tercera escena-actividad retoma a partir del film *Manifiesto* (director Julián Rosefeldt, 2015) una producción audiovisual elaborada por estudiantes de artes visuales anexando escenas y revisitando manifiestos de las vanguardias históricas. En el marco del programa de la materia Historia del Arte III, los estudiantes de 4to año del Profesorado en Artes Visuales desarrollan los contenidos vanguardias artísticas y desde diversas problemáticas que atraviesan el campo de la teoría, la crítica y la curaduría de artes analizamos algunos movimientos de vanguardia de la primera mitad del siglo XX.

En particular, los estudiantes retomaron diversas experiencias ligadas al cubismo de Picasso y al dadaísmo alemán (Hannah Höch y John Heartfield): el *collage* y los fotomontajes, los usos políticos y la discusión respecto de la autonomía/heteronomía del arte (dos categorías/ construcciones para explicar el arte moderno). En el trabajo práctico, les presenté una situación problema, la cual pasará a enunciar a continuación:

“Imagínense que son directores de cine y guionistas. Le avisan que Julian Rosefeldt, el director de *Manifiesto* no podrá continuar con su film experimental. Les encargan conformar un *equipo de cuatro personas para producir un cortometraje con escenas audiovisuales sobre una vanguardia faltante: el cubismo y el dadaísmo alemán*. Para ello, deberán seleccionar fragmentos del manifiesto cubista, dadaís, de textos y artistas, algunas obras y un personaje/actor representativo de esas vanguardias ¿Cuál sería? ¿Qué forma tendría? ¿Cómo iría vestido? ¿Qué diría? En dichas escenas audiovisuales deberían aparecer algunos de los principales aspectos estudiados. Recuerden que muchas de las selecciones pueden ser por alusión, no necesariamente explícitas.

Presenten la producción grupal en el Padlet incluido en el aula virtual de Historia 3 (plataforma Moodle)”.

Las producciones fueron altamente creativas, utilizaron recursos ya conocidos e indagaron en nuevos. Algunos grupos presentaron, junto al video, un borrador con el diseño de trajes de cada actor, escenografía, etc. Enfrentar a los estudiantes a una situación problema les permitió incluir estrategias de metarreflexión sobre el contenido (el film disparador es metarreflexivo respecto del contenido abordado en el programa), la producción creativa puso en juego diversos saberes sobre los contenidos, técnicas, materialidades, acuerdos grupales, gestión del tiempo y recursos. Asimismo, se produjo una instancia de socialización con una ficha de evaluación donde cada grupo evaluaba a otro designado en sus debilidades y fortalezas.

5. Algunas reflexiones

La *creatividad* puede considerarse única en su naturaleza; en su expresión, es múltiple. El niño preescolar tiene un modo diferente de ser, de concebir la realidad, de interesarse por las cosas y, por lo tanto, de expresarse creativamente (este es el objetivo que ciertas

actividades promueven también en los adultos y adolescentes con lo que trabajo). De la Torre (2003), en *Dialogando con la creatividad*, explica que la creatividad, como capacidad para captar estímulos y transformarlos, comunicar ideas o realizaciones personales, opera y se manifiesta de múltiples maneras. Es por ello que esta propuesta aporta a conceptualizaciones, experiencias, materiales y recursos variados.

Así, la creatividad no estará tan centrada en el producto ni el objeto (aunque el producto sea lo que se materialice), sino en el proceso y en el sujeto. En este sentido, permite observar qué condiciones, espacios, momentos de la clase se habilitan para que se ensanchen estas posibilidades de creación (la planificación de un programa y de una clase son en sí mismos actos creativos). Y ese es el punto, pareciera que a medida que avanzamos en el sistema educativo, olvidamos (por conveniencia o apatía) las potencialidades que las propuestas lúdicas ofrecen en la enseñanza.

Pescetti aporta claves interesantes para desplazar el tema de la creatividad ligada “al acento puesto en producir”. Por el contrario, piensa que es necesaria una perspectiva ligada al sujeto, al enriquecimiento de su mundo imaginario porque:

Es algo que responde al deseo de libertad y al impulso, inherente a todo lo que está vivo, de desarrollar sus potencialidades con la mayor plenitud posible (...) Es trabajar ese imaginario individual y colectivo de manera de volverlo favorable (...) Nadie busca lo que no concibe. Por eso es esencial que ‘lo posible’ crezca, se ensanche, conquiste nuevos territorios (1996. s/p).

El docente posibilita o limita el ensanchamiento de este imaginario; es quien ofrecerá a los niños, en función de su *horizonte de experiencias artísticas y consumos culturales*, un trazado no lineal.

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. ‘El uso total de la palabra para todos’ me parece un buen lema, de bello sonido democrático. *No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo* (Rodari, 2008. El destacado es mío).

La planificación (el desarrollo curricular explícito y oculto) también es un laberinto (donde podemos reconocer perdernos y retomar rumbos). Decir de qué se trata este mundo que habitamos es compartir el espacio de juego desde una enseñanza vinculada al contexto, no escindida de preocupaciones y dando lugar, apertura, a la palabra de los estudiantes, potenciándolas. Una cita muy sugerente al respecto es la de Michel Foucault, quien afirma:

Mis libros son para mí experiencias (...) Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya pienso antes de comenzar a escribir, nunca tendría el valor de emprenderlo. Sólo lo escribo porque todavía no sé exactamente qué pensar de eso que me gustaría tanto pensar. De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso (...) una experiencia es una ficción; es algo que uno se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que encontrará su existencia después (...) la relación con la experiencia debe permitir una transformación, una metamorfosis, que no

sea simplemente la mía sino que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que estos puedan hacer esa experiencia (2013: 33, 34, 39).

La inclusión de experiencias ligadas al objeto de estudio de mis investigaciones precedentes me permitió ver como por un lado, es posible fomentar gradual y planificadamente la ampliación de experiencias estéticas; por otro, promover el diálogo y exploración con los espacios (materiales y simbólicos).

Bibliografía

- Arán, P. (1999). "Perspectiva genérica", en *El fantástico literario. Aportes teóricos*. Madrid: Tauro ediciones.
- Arán, P. (2000). "Fantástico, esoterismo, ideología. Leopoldo Lugones", en *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, 21, enero-junio 2000.
- Arán, P. (2000a). "Perspectivas para el estudio de los géneros literarios en el fin de siglo". s/d.
- Barisone, O. (2022). *Boomerangs de lo breve: objetos creativos y propuestas didácticas*. Santa Fe: Editorial UCSF, Ebook.
- Barisone, O. (2022a). "El libro-álbum en la formación docente en artes", en *VII Congreso Internacional Celehis*, Mar del Plata, 2022.
- Barisone, O. (2020). "Proyecciones microfccionales y una invitación a navegar en el aula creativa: el libro-álbum como ideograma-llave". Clase 3. Parte 1 y 2. *Actualización en Poéticas de la brevedad*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Santa Fe.
- Barisone, O. (2019). "Los puntos tejidos transvisuales: imantaciones posibles en las artes de Yayoi Kusama a Oskar Fischinger", en María Elena Lucero et al. *Imágenes en tránsito. Acciones y procesos*. Rosario: UNR Editora.
- Barisone, O. (2017). *Experimentos poéticos opacos. Biopsias malditas: del invencionismo argentino a la poesía visual (1944-1969)*. Buenos Aires: Ed. Corregidor.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Colomer, T. (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y Vida*, diciembre.
- Colomer, T. (2010). "La literatura infantil en la escuela". La formación docente en alfabetización inicial. *Literatura infantil y su didáctica*. Buenos Aires: INFD <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002858.pdf>
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Elkins, J. (Ed.) (2008). *Visual Literacy*. New York-London: Routledge
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cómer, A., Olivari, G., Olego, M. y Barisone, O. (2021). “Escritura creativa: entre la invención literaria y la formación académica”. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizado por el Profesorado de Lengua y Literatura, Instituto de Educación Superior N° 1, La Quiaca – Abra Pampa y el Profesorado Universitario en Letras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) los días 18, 19 y 20 de noviembre.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro-álbum. ¿Un género en construcción?* Bogotá: Grupo Norma.
- Hernández, C. (1999). *Manual de creatividad publicitaria*. Madrid: Síntesis.
- Iser, W. (1976). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Trad. M. Barbeito. Madrid: Taurus.
- Marantz, K. (1977). “The Picture Book as an Art Object: A Call for Balanced Reviewing.” *Wilson Library Bulletin*, 52.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos del Nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós. <https://mimanagerparanivelinicial.files.wordpress.com/2018/03/55el-juego-en-el-nivel-inicial.pdf>
- Matussek, P. (1984). *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herder.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Trad. Yaisa Hernández Velázquez. Madrid: Akal.
- Mitchell, W. J. T. (2005). “There are no Visual Media”. *Journal of Visual Culture* 4.2.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on visual and verbal representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliveras, E. (2004). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé.
- Pescetti, L. (1996). “Creatividad y fantasía ¿Lujo o necesidad?”, en: *Taller de animación musical y juegos*. México: Libros del Rincón. https://www.luispescetti.com/wp-content/ensayos/Luis-Pescetti_creatividad-fantasia.pdf
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires, Colihue.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el Juego y Jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar_el_juego_y_jugar_la_ense_nanza.pdf
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Terigi, F. (2002). “Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar” en Terigi, Flavia et al. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Recursos verbales, visuales y audiovisuales

- Brenman, I. y Karsten, G. (2017). *Engaños*. Buenos Aires: VR.
- Cirisoglu, M. (2017). *The box. A story from Syria [La caja. Una historia de Siria]*. <https://youtu.be/KwCtWfwYlkw>
- Doran, T. (2011). *The adventure of a box [La aventura de una caja]*. <https://vimeo.com/25239728>.
- Jeffers, O. y Winston, S. (2017). *Una niña hecha de libros*. Buenos Aires: FCE.
- Julien, J. (2019). *Esto no es un libro*. Nueva York: Phaidon.

Lo Bianco, B. y Mas Leal, L. (2007). *La caja*. <https://vimeo.com/317080134>

Magritte, R. (1929). *La trahison des images La traición de las imágenes*.

Portis, A. (2006). *No es una caja*. Pontevedra: Kalandraka.

Rosefeldt, J. (2015). *Manifiesto*.

Smith, K. (2016). *Esto no es un libro*. Buenos Aires: Paidós.

Xue, Y. (2011). *A Cloudy Lesson [Una lección nublada]*.

Títeres andantes: la escuela Taller Teatro de Títeres de Tucumán

Soledad Núñez

Quizás el reinado de las novedades no sea otra cosa que el exilio de la contemporaneidad
(Sckliar, 2017: 129)

Inicio este trabajo con una frase de Skliar (2017), quien piensa el presente, como un momento donde prevalece un discurso sobre lo nuevo y siguiendo la argumentación del autor, vivimos una expulsión de lo contemporáneo.

Por ello, intentaré analizar el surgimiento y presente de la Escuela Taller Teatro de Títeres de Tucumán, desde una mirada atenta en relación al tiempo, es decir lo viejo y lo nuevo, el pasado, presente y el porvenir, desde un lugar de diálogo, desde un territorio particular, donde lo novedoso no nos ciegue y nos haga perder la *huella* de otros tiempos de otras personas, de otros colectivos sociales, de otras experiencias, de otras palabras...

El presente trabajo denominado: Títeres andantes: Escuela Taller teatro de Títeres de Tucumán, surge ante la necesidad de visibilizar las huellas fundantes en la configuración de una institución de educación artística y analizar el proceso de organización de una propuesta artística educativa, destinada a la enseñanza del lenguaje artístico teatro de títeres.

El propósito radica en la posibilidad de pensar el presente y pasado de la Escuela -primera institución de este tipo y de carácter Oficial y pública de la República Argentina- desde un abordaje histórico para poner en diálogo lo antaño y lo contemporáneo, es decir reconstruir el momento fundacional, la etapa de organización de la experiencia educativa y los marcos legales actuales de la educación artística, tanto a nivel nacional (Resolución 111/10 CFE) como las normativas provinciales, específicamente, referida a la Formación Artística Vocacional.

Para dicho abordaje tendré en cuenta tres etapas:

1. Primera etapa (1955-1958): Creación y fundación institucional: Títeres andantes y un territorio donde dejaron huellas.
2. Segunda etapa: configuración y organización de la propuesta educativa (1958- 1980).
3. Tercera etapa: El presente de la escuela Taller Teatro de Títere en el marco de Formación Artística Vocacional, determinada por la política educativa actual.

1. Primera etapa (1955-1958): creación y fundación institucional

En cuanto a la primera etapa (1955-1958): Creación y fundación institucional: Títeres andantes y un territorio donde dejaron huellas.

La intención de caracterizar esta etapa como un territorio de creación y de huellas, lleva a pensar que todo territorio se habita sobre huellas sobre marcas dejadas por tránsitos anteriores y simultáneos (Brailovsky, 2019). Es así que en el año 1955, momento de fundación y de creación de la escuela de títeres, la figura que marca la institución y deja huellas, es el titiritero Héctor Álvarez D'Abórnida y las posibilidades políticas para la creación de la escuela estuvo representada por el presidente del Departamento de actividades culturales del Consejo de Educación de la Provincia, el prof. Lázaro Barbieri, en el marco del gobierno provincial de Celestino Gelsi.

El 28 de septiembre de 1955, se realiza el acta n°1 de creación de la escuela- se expresaba en los considerandos:

La Creación de una Escuela y taller de teatro de títeres, viene a llenar una sentida necesidad, pues ella permitirá formar al personal docente en esta actividad que puede ser utilizada posteriormente con enormes beneficios en los distintos establecimientos escolares de esta dependencia (...)

Es de destacar las proyecciones que ha de tener esta escuela en el futuro, los docentes que egresen han de llevar sus conocimientos a los establecimientos (...)

Estrechar vínculos entre la escuela, alumnos y los padres (...)

Se resuelve:

Crear la Escuela y Taller Teatro de Títeres, bajo la dirección del Señor Hector Alvares D' Abórnida, funcionará en el salón de actos de la Escuela 9 de Julio.

Se establece el funcionamiento 28 de septiembre de 1956.

Las clases se dictarán el día viernes, horarios turno mañana de 9 a 11 hs., turno tarde de 16 a 18 hs. Destinatarios, los docentes.

En dicho documento, consultado en el archivo histórico documental de la provincia de Tucumán, podemos ver el primer mandato fundacional, destinado a la formación de docentes en lenguaje de teatro de títeres para poder replicar los conocimientos en las instituciones de origen.

Llegó el momento de hacer un paréntesis para recordar y hablar de Títeres andantes, y por supuesto la vinculación inmediata es Héctor D'Abórnida, quien con su carromato mágico "Las dos carátulas" recorrió el país, -no hay camino que no recorriera, llevando alegría, música y muñecos a los niños de la patria-, afirmaba en una nota periodista (Clarín, 1982). En aquella entrevista expresaba: "Estoy orgulloso de haber construido mis carromatos con chatarra, Son mi único capital" (Clarín, 1982).

Desde año 1947, el titiritero junto a su hermano y cuñada recorrieron el país en un Ford, modelo 28, que le permitió trasladar sus retablos hacia el interior del país. En el año 1955 llegan

a la provincia de Tucumán, en su Ford “La libertadora” y tienen un accidente en la localidad de Famaillá, ubicada en el sur Tucumano (fuente la gaceta, 1955), tras este lamentable suceso, una familia del sur tucumano lo ayuda y en el marco de buscar los medios para colaborar con las/ los titiriteros/as, le presentan al presidente del Consejo de Educación Lázaro Barbieri, es así, como conocen a Lázaro B., en conversación y conversación comienza a gestarse la idea de crear una escuela de títeres. Meses después su carromato resulta incendiado en el sur de la provincia (nota de *La Gaceta*, 1955). En este contexto podemos ver el convulsionado momento histórico y social que se vivía en la provincia, al igual que el país y América Latina.

Claro está que lanzarse a recorrer el país con su carromato no fue tarea fácil, pero sin embargo la pasión por sus convicciones lo movilizaban, buscaba dejar huellas en quienes apreciaban sus obras, sacar una sonrisa a los niños y difundir un arte milenario. En este sentido D'Abormida siempre tuvo la inquietud de formar una escuela de Títeres, pensando en el porvenir, en la necesidad de despertar el interés por la actividad titiritera y profesionalizar, al respecto en una entrevista en el año 1974 recordaba cómo surgía el interés por crear escuelas de títeres, expresaba:

El asunto es así, para que los chicos aprendan dibujo le ponen un profesor graduado en la especialidad, igual para música, pero a la hora de presentar una función de títeres, pareciera que la directora de cualquier escuela agarra a la maestra que más bronca le tiene, y le encomendaba la tarea junto a un grupo de pibes. Resultado: las maestras, pibes y padres odian los títeres. Porque se trabaja sin conocimientos y sin pasión. Esta es una de las tantas inquietudes, basada en la necesidad de formar una escuela de Títeres, donde se aprenda y profesionalice la acción del titiritero.

En las palabras expresadas, se observa su lucha por la democratización de la enseñanza del lenguaje teatro de títeres. En Tucumán encontró un territorio fértil, donde se unieron las convicciones de un titiritero y la voluntad política, permitiendo concretar el gran sueño de muchos titiriteros del país. Al respecto D'Abormida, opinaba:

Es importante darle a los títeres, el lugar que se merecen como una manifestación tan ligada a lo que es teatro, son a mí entender una síntesis de todas las artes... Hoy gracias a muchos anónimos tenemos Escuelas de Títeres en Córdoba, en la Universidad de Rosario, en Neuquén, y muchos otros proyectos en el resto del país. (ibid. 1974)

En las declaraciones podemos observar que existía una red, un hilado que teje trama entre todos/as los/as titiriteros/as, en pos de otorgarle un lugar en el ámbito de la educación a la enseñanza de los títeres.

Él comprendía que para la gestación de una institución necesitaba de un territorio, pero antes tenía que dar a conocer/mostrar su saber, lo llevaba a cabo de diferentes modos, recorriendo el país con sus obras y además divulgando en distintos encuentros y notas periodísticas, al respecto decía:

En cuanto a montar una función, él mencionaba tener presente algunos principios: Principalmente tener habilidad, hay que saber hacer todo, yo diría que es lo esencial. Habilidad para saber combinar los colores primarios para hacer la escenografía, idearse con algo de electricidad para los aparatos, conocimiento en mecánica por si se descompone el carromato, modelar el yeso, trabajar la cara, ser un poco carpintero. Habilidad.

En relación a la producción, aclara que hay algo muy importante: “Hay algo fundamental, es el contenido. Manifestar aquello que amplía la capacidad de entendimiento...”

En cuanto a su posicionamiento político, expresaba: “Trato que el teatro que hago no lleve banderas partidarias, pero ojo lo que sí lleva es el manejo de la posición tomada, la forma de vida que interpretó precisamente no es el individualismo ...Claro, que debo hacerlo entre risas y sonrisas es la única manera”.

Evidentemente sus posicionamientos en cuanto a los saberes artísticos eran de una verdadera democratización de los saberes y los vivía desde un compromiso con la realidad, socio-histórica y política, que permita construir colectivamente prácticas artísticas emancipadoras.

En relación a la propuesta de enseñanza de la escuela, expresaba la organización de los contenidos en un nota a la gaceta el día 29 de septiembre de 1956, la misma se titulaba: “En una escuela de títeres se enseñará a dar vida artística a las marionetas”, se comentaba que el curso estaba dirigido a las maestras fiscales (total inscriptas de 140 docentes), además describía los saberes a enseñar:

La construcción de muñecos, el manejo de los mismos, diseño de la escenografía, construcción de los retablos y redacción de obras sencillas como así también la interpretación de la misma (...)

Una vez finalizadas las clases, las educadoras proyectarán sus conocimientos en sus respectivos establecimientos.

Además, paralelo al curso antes mencionado, dictó un curso de construcción de marionetas francesas, las mismas miden 60 centímetros y los hilos, en vez de ser exteriores, van dentro de las articulaciones de las marionetas. (ibid 1959). También es menester destacar que, junto a los cursos dictados, conformó el grupo teatral semi-estable al que llamó “Campanilla”.

En esta primera etapa, también se observa relación y el diálogo con la comunidad, Hector comenta en la nota de la gaceta, que realizarán una exposición con el material confeccionado, con el objeto que el público pueda apreciar el grado de aprovechamiento y eficiencia alcanzado. Además realizarán funciones con el grupo Teatral Campanilla.

Asimismo, en el acto inaugural de la escuela, D'Abórmida, expresaba: “que la intención está en que cada maestra pueda crear en sus respectivos establecimientos un teatro de títeres, es decir que en cada escuela los pequeños titiriteros ofrezcan representaciones, formando un núcleo básico de difusión, ya que sin duda ha de servir de cauce expresivo para el niño que tanto tiene para decir”.

También en el marco de la creación, el presidente del Consejo de Educación Prof. Lázaro Barbieri, declaraba: “El significado de la iniciativa que permitirá crear dentro de la escuela, una noble inquietud y afán estético de incalculables proyecciones”. Y pensado desde hoy, así lo fue.

¿Entonces quién fue Héctor Álvarez D'Abórmida? Me parece que la frase que define con una imagen a este gran artista es aquella que escribió Eduardo Galeano para describir una utopía:

Ella está en el horizonte- dice Fernando Birri- Yo me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar (Galeano, 2015).

Como dice Galeano, parafraseando a Fernando Birri, Hector A. D' Abórmida, era una persona que caminaba guiado por sus utopías, nació en Buenos Aires, Argentina (1929- 1990). Era de profesión titiritero. Al finalizar sus estudios en el seminario de arte dramático del Instituto Nacional de Estudios de Teatro, Héctor creó la compañía “Las Dos Carátulas” en 1947 y abandonó su trabajo en el ferrocarril.

Combinaba diversas artes escénicas, la expresión corporal en la interpretación de los actores, la música y la escenografía, entre otras, y se destacó en la fabricación de títeres.

En sus giras por Argentina, Chile, Brasil y Uruguay montó, junto con otros actores, diversos espectáculos entre los que se pueden mencionar *El caballero de la mano de fuego* de Javier Villafañe o *El bien*, una de sus obras. Asimismo, se adentra en el cine con dibujos animados creados para *Será historia* (1976), más tarde con títeres filmados en *El hacha de oro*, y en la televisión, sin dejar de lado en ningún momento su actividad de titiritero itinerante que llevó a cabo hasta el final de su vida. Y sostenía: “Los títeres viven, solamente, cuando despiertan las sonrisas de los niños”.

Evidentemente configuró su praxis artística- educativa como, un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no le teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal, nos diría Freire (2008, p.11)

2. Segunda etapa: configuración y organización de la propuesta educativa (1958- 1980)

Dicha etapa se caracterizó por la sistematización y ampliación de la propuesta educativa. Además de la institucionalización de una sala estable y un museo institucional. Recibieron grandes reconocimientos, trabajaron arduamente en red y recorrieron la provincia, el país y parte del resto del mundo.

Para iniciar un recorrido histórico, nos ubicamos en el año 1958 toma la Dirección de Alba Enrico de Vaca, e inicia una etapa de consolidación de la propuesta educativa de la Escuela Taller Teatro de Títeres, fue primordial fijar pauta en cuanto a fines y objetivos que

una escuela peculiar y experimental debía adoptar. Para ello se encaró el estudio de los factores más importantes del títere, con él fin de incorporarlo en la escuela pública. Esta tarea duró varios años. (Reseña Histórica de la escuela).

Conjuntamente continúan las funciones de títeres y en 1961, se crea el Teatro “El Duende” teatro ambulante de la Escuela de Títeres. cabe aclarar que continúa el teatro semi estable: “Campanilla”. En esta etapa la escuela crea, articula y difunde a la comunidad todo lo que produce.

En el 1967 amplían su propuesta educativa, y crean los talleres de títeres para niños, conformando tres grupos de edad, las que se estructuran teniendo en cuenta las teorías psicológicas del desarrollo. En cuanto al curso para los docentes, se amplía la duración a dos años, que contemplaba, un curso básico de conocimientos de la disciplina y además un curso de manipulación de títeres. En este momento se observa la tenacidad de la directora, para hacerse escuchar en el Consejo de Educación de la provincia y posteriormente en el Consejo Nacional, para por medio de resoluciones de los Consejos, la aprobación del curso para los/las docentes. Además, logró articular con otras provincias el reconocimiento del trayecto que dictaban en la escuela de Tucumán.

En esta etapa se definió una línea estética y se adoptó la técnica del guante y se construyó un teatro portátil. Además se preparó un repertorio en base a obras tradicionales del género y continuaron con la extensa labor de difusión en escuelas y centros culturales.

Es así que en 1969, interviene en el “Festival de Espectáculos para niños de Necochea” (Bs. As.). Obtiene el Elefante de Oro premio al mejor espectáculo de Títeres y Copa de Plata premio del Ministerio de Educación de la Nación, al espectáculo de mayor contenido didáctico.

Corría el año 1970 y la actividad institucional continuaba en crecimiento y con arduo trabajo, se incorpora en la Escuela una “Sala Estable” de títeres bajo el nombre “El Altillo” 1º en el País con capacidad para 150 espectadores.

En 1971, la escuela es sede del 2º Encuentro Nacional de Titiriteros y Congreso en donde participaron 24 teatros y 64 congresales de la República Argentina y 1 Delegado de Chile. Como resultado de este encuentro se realiza la creación de UNIMA Argentina, filial de UNIMA (Unión Internacional de Marionetistas).

Llegó un momento culminé en año 1972 - El Teatro “El Duende” de la Escuela de Títeres es invitada a representar a los titiriteros de Argentina en el “Festival Mundial de la Marioneta” y XI Congreso de UNIMA en Charleville Mezière (Francia). Participan con un espectáculo integrado en base a juegos mímicos y musicales originales de Eduardo Di Mauro y Alba Enrico de Vaca.

De regreso de la gira de Francia en 1973, se organiza la Expo Guignol con material documentando lo acontecido en El Festival Mundial. Además, se buscan nuevos mecanismos de manipulación, capitalizando la experiencia vivida en la gira.

En el año 1974, se crea El Museo de la Escuela de Títeres en el cual pueden apreciarse Muñecos de Indonesia, Polonia, Rusia, Checoslovaquia, Alemania,

Argentina. Hoy el Museo lleva el nombre de su Fundadora “Alba Enrico de Vaca” y atesora títeres realizados en los primeros años de la escuela.

Al inicio de la década del 80, Inician un ciclo de Títeres Educativos en Canal 10 denominado “La Familia de Marito”, primera experiencia de títeres en televisión.

Durante estos años reciben apoyo de organismos públicos y privados, asimismo colaboración y asesoramiento de los Hermanos Di Mauro, especialmente de Eduardo Di Mauro. En esta etapa no se encuentran datos de vinculación con el titiritero fundador.

Es menester destacar la figura de la titiritera Alba Enrico de Vaca, prestigiosa titiritera y docente, conocedora de teorías pedagógicas, sobre el títere como herramienta educativa. Tenaz, reflexiva, incansable en su búsqueda de un proceso de trabajo que posibilite el desarrollo de la creatividad. Supo construir sobre la base de un trabajo colectivo, situado, reflexivo, comprometido, organizado, una experiencia educativa que trascendió el territorio.

3. Tercera etapa: el presente de la escuela Taller Teatro de Títeres en el marco de formación artística vocacional, determinada por la política educativa actual

La institución a lo largo de su historia atravesó los distintos momentos de la política educativa y supo adecuarse a los requerimientos planteados, tanto a nivel Nacional como Provincial. En esta etapa destacaré la dimensión normativa, como una característica propia del contexto actual, donde los marcos legales buscan asegurar el derecho a la educación artística.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se plantearon cambios en la Educación Artística, al incorporar a la estructura del Sistema Educativo Argentino como Modalidad. La incorporación de la Educación Artística como modalidad implicó definir la especificidad de la misma. Estas especificidades se establecen en la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación (CFE). Entre ellas se contempla los trayectos formativos vinculados a la Educación Artística Específica, que reconoce como una de sus ofertas a la Formación Artística Vocacional, y en este sentido la institución tuvo que adecuarse a los lineamientos dictaminados.

Con respecto a la Educación Artística Vocacional la resolución antes mencionada, en el inciso 115, puntualiza que la misma está: “Constituida por las ofertas destinadas a una formación artística integral que amplía los contenidos de arte presentes en la Educación Obligatoria. Sus propuestas se realizan de manera sistemática y se dirigen tanto a niños como a adolescentes, jóvenes y adultos”.

Por lo expuesto, la jurisdicción se ajustó a los lineamientos nacionales y sancionó la Resolución Ministerial N° 1183/5 (MEd) para establecer los Lineamientos Generales para la Organización Pedagógica de Formación Vocacional, proyecto presentado por la Coordinación de la Modalidad de Educación Artística.

Ante la necesidad de un marco regulatorio que se adecúe a los cambios políticos pedagógicos vigentes y de resguardo legal a las trayectos vocacionales existentes, la jurisdicción elaboró el marco legal de referencia de la Formación Artística Vocacional, que abarca las diferentes propuestas de enseñanza de arte destinada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Para poder elaborar la normativa jurisdiccional se trabajó con cada institución a fin de partir de las propuestas educativas de cada institución, se buscó adecuarse a la identidad de cada institución. Es así que en la Resolución Ministerial N° 1183/5 (MEd), se define y caracteriza a la Formación Artística Vocacional:

En consonancia con los propuestas educativas institucionales y los lineamientos nacionales y provinciales, se concibe a la Formación Artística Vocacional como: aquella propuesta destinada a una formación integral y permanente que contribuye a garantizar el derecho a la educación de todos los grupos sociales y de los individuos a lo largo de la vida. Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) y Ley Provincial de Educación N° 8.391). Dicha formación, tiene una doble función:

1. Garantizar la inclusión educativa brindando posibilidades de acceso, ingreso y participación de todos los sujetos en propuestas formativas que favorezcan la apropiación de bienes simbólicos, artísticos y culturales.
2. Asegurar una educación artística de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, conducente a prácticas pedagógicas críticas y transformadoras.

Esta formación constituye una propuesta complementaria y ampliatoria a la educación común y obligatoria. Los trayectos que se enmarcan en la Formación Artística Vocacional requieren contemplar determinados rasgos, entre ellos se destacan:

- La formación organizada con distintos grados de sistematización y profundización. Ambos rasgos permiten estructurar una propuesta formativa integrada, que diferencia y proyecta diversos niveles de aprendizajes. En algunos casos, esta formación puede tener una finalidad propedéutica.
- El desarrollo de una formación experimental, reflexiva y técnico-procedimental que estimule las vocaciones artísticas de niños, jóvenes y adultos. Y que, posibilite una formación para la apreciación artística y la participación ciudadana plena en todas las formas de expresión y manifestación cultural e identitaria.
- La definición de propuestas que consideren como variable la contextualización, ya que permite identificar y atender a las demandas e intereses de la población estudiantil, así como los rasgos peculiares de las instituciones que llevan a cabo estas experiencias.
- Las experiencias formativas que se configuran de manera dinámica y flexible, posibilitando el diseño de diversas ofertas vinculadas a un determinado lenguaje/disciplina artística.
- Propuestas organizadas a partir de las tres finalidades del sistema educativo: formación ciudadana, formación para el mundo del trabajo y para el ámbito de la cultura.

Por supuesto que la práctica educativa no está determinada por una norma legal, sino que ésta se construye en la práctica misma, en la experiencia educativa, en este sentido la actividad educativa de la escuela continúa la propuesta de Talleres de Títeres, destinada a

niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Actividades planificadas en el marco del Departamento Pedagógico.

Así mismo, continúan con la actividad de Talleres Itinerantes.

En el departamento artístico, preparan todo lo referido al montaje y creación de las obras. Esta tarea se realiza en conjunto con todo el equipo de la institución.

Y en el departamento de extensión, llevan sus obras a toda las escuelas de la provincia y fuera de la provincia.

Mantienen vivo el vínculo con la comunidad, en un constante diálogo que permite el sostenimiento de propuestas adecuadas al entorno cultural, social, educativo y artístico.

Después de imaginar, describir, interpretar, escuchar, las vivencias construidas por cada una/uno de las personas que integraron e integran la escuela Taller de Títeres, me pregunto siguiendo el pensamiento de Skliar: ¿sí educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y critiquen el mundo para hacerlo algo distinto de lo que han hecho sus antecesores?

Pareciera ser, que algo de esto sucedió en la conformación de la institución, lograron ampliar la propuesta educativa, con influencia de sus antecesores, trascendieron fronteras, construyeron lazos colectivos, pero comprendiendo que la experiencia educativa vivida, no es una experiencia que pasa afuera, sino que nos pasa, nos marca, nos deja huellas, porque somos y estamos siendo cuerpo-territorio, espacio donde ocurre lo inédito, lo repetido, “lo original”, o la mala copia, porque siempre estamos siendo experiencia humana.,

Finalmente, a lo largo de un extenso recorrido histórico institucional, en mí sentipensar, se movilizan muchas imágenes, históricas, encuentros, desencuentros, momentos de lucha, momentos de gloria, pero de eso se trata de construcción de una experiencia educativa institucionalizada. Pienso en el tiempo histórico no como algo meramente del pasado, sino también como posibilidad de horizonte, que tiene utopías para caminar. Entonces como diría Skliar (2018): “Si lo contemporáneo es aquello que nos conmueve (nos hiere, nos perturba, nos sacude), más allá de cuándo y dónde fue producido (aquel libro, aquella pintura, aquella música, aquel paisaje, aquel poema, aquella palabra)”.

Y, si el gesto de educar - tal como entendemos al pasaje público de lo viejo a lo nuevo- consiste justamente, en encontrar ese mundo contemporáneo para reunirnos y conversar (ibid., 2018).

Es necesario tener una mirada atenta a tanta propaganda de lo novedoso que nos ciega y nos hace perder la huella de otros tiempos, de otras personas, de otros libros, de otros paisajes, de otras palabras.

Agradecimientos

Las fuentes históricas de la vida de Héctor Álvarez D Abórmida, fueron compartidas por su hija Roxana, heredera de la profesión Titiritera, que desinteresadamente compartió el material que su padre guardaba: Él registraba toda su actividad en el libro de contabilidad.

Agradezco con gran emoción la ayuda de Roxana D' Abórmida.

Las fuentes históricas de los datos institucionales expresados, es material aportado por la Escuela taller teatro de Títeres, que con gran generosidad me permitieron ver y escuchar los relatos de una institución con pasión por la labor titiritera, es importante destacar la exhaustiva documentación que atesora la misma.

Bibliografía

Brailovsky, Daniel (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Bs. As.: Noveduc.

Freire, Paulo (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2014). *El grito manso*. Bs. As.: Siglo XXI.

Sckliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Bs. As: Noveduc.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución Ministerial N° 1183/5 (MEd)

Resolución CFE N° 111/10.

La obligación del Estado de garantizar la capacitación docente en el área artística teatro

Gabriela Sol Navoni Ceriotti
Paula Andrea Palmetta

Introducción

El Teatro es una disciplina artística que no sólo proporciona a los estudiantes una comprensión más profunda de la expresión, la creatividad y la comunicación, sino que también promueve habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Para asegurar que los estudiantes obtengan los beneficios completos de la educación teatral, es esencial que los docentes estén capacitados adecuadamente. Este artículo abordará la obligación del Estado de garantizar la capacitación docente en el área del Teatro, teniendo en cuenta el papel crítico que desempeña en el proceso educativo.

La capacitación docente en el área del Teatro es esencial por varias razones:

- Los docentes capacitados en Teatro pueden ofrecer una educación de mayor calidad, lo que beneficia a los estudiantes y mejora sus resultados académicos y personales.
- La educación teatral desarrolla habilidades cruciales, como la comunicación, la empatía, la creatividad y la colaboración, que son valiosas en la vida cotidiana y en la futura carrera de los estudiantes.
- El Teatro fomenta la creatividad y la imaginación, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico.
- El Teatro puede ser una herramienta poderosa para fomentar la inclusión y la diversidad, lo que ayuda a crear un ambiente educativo más equitativo.

La obligación del Estado de garantizar la capacitación docente en el área del Teatro está respaldada por diversos marcos legales y normativos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Estos documentos enfatizan el derecho a la educación de calidad, lo que incluye el acceso a una educación artística integral.

Además, muchas naciones han desarrollado leyes y políticas educativas que respaldan la formación docente en el ámbito del Teatro. Esto implica la inversión en programas de formación, la provisión de recursos adecuados y la supervisión de la calidad de la enseñanza en el área del Teatro.

Como investigadoras y profesoras de Teatro nos propusimos llevar adelante una investigación, que para ello nos centramos en un partido de zona norte, San Isidro, cabe destacar que en el año 2022 dicho partido no contaba con inspectora en el área de Artística.

En nuestra investigación comenzamos con nuestra pregunta problema ¿Qué propuestas de capacitación docente pedagógica específica del área artística Teatro brinda el estado en el partido de San Isidro en el año 2022?

Partimos del saber que es una obligación del estado garantizar la capacitación docente, la cual se cree pertinente en el ejercicio diario. Se plantea la formación de nuevos públicos, de las nuevas corrientes artísticas, pero carece la formación actualización docente. Como docentes profesoras de Teatro recibidas en institutos de formación docente específica del área, sabemos de la importancia de formarse en profesorados específicos ya que éstos brindan herramientas pedagógico teatral, lenguaje desde la disciplina. La formación pedagógica docente específica del área Teatro las herramientas brindadas son pertinentes para llevar a cabo adelante la tarea diaria y las prácticas son abordadas en instituciones y cursos específicos del área.

Desde el que hacer docente, sabemos las falencias en las capacitaciones ya que desde el estado no ofrecen capacitaciones específicas en teatro. Los docentes deben buscar en algunos institutos capacitaciones que muchas veces, al ser pagas, el docente no logra costear.

Proponemos como:

Objetivo general:

- Indagar sobre la oferta de capacitaciones docentes específicas de arte para diferentes niveles en el 2022 en San Isidro

Objetivos específicos:

- Indagar sobre capacitaciones de nuevos niños y niña, adolescentes espectadores específicas de Teatro en nivel inicial, primario y secundario en el año 2022 en el partido de San Isidro.
- Indagar sobre capacitaciones de la implementación de los contenidos de Teatro articulados con los contenidos de la ESI dentro del partido de San Isidro.

Educación artística, teatro, políticas públicas y derechos

La educación artística es un componente esencial de una educación de calidad y juega un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Los beneficios de la educación artística son vastos y van más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas. La educación artística se basa en la creatividad, la expresión y la exploración, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades emocionales, sociales y cognitivas valiosas.

Al explorar diversas formas de expresión artística, los estudiantes aprenden a ver el mundo desde diferentes perspectivas y a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. La capacidad de imaginar y crear es una habilidad fundamental en un mundo en constante evolución, donde la innovación y la resolución de problemas son esenciales.

El Teatro, en particular, es un medio poderoso para el desarrollo de habilidades de comunicación. Los estudiantes aprenden a expresarse de manera efectiva a través del lenguaje, el cuerpo y la voz. Esto no solo mejora su capacidad para comunicarse en el escenario, sino que también se traduce en habilidades de comunicación valiosas en la vida cotidiana y en futuras carreras profesionales.

El Teatro, al involucrar a los estudiantes en la representación de personajes y situaciones diversas, fomenta la empatía y la comprensión de las experiencias de otros. Los proyectos teatrales suelen requerir colaboración y trabajo en equipo, lo que promueve habilidades sociales y la capacidad de trabajar con personas de diferentes orígenes y perspectivas.

El lenguaje Teatral brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar la diversidad de experiencias humanas al representar una variedad de personajes y contextos culturales. Esto contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva al promover la comprensión y el respeto por la diversidad.

La Declaración Universal de Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas destacan la importancia de una educación de calidad y equitativa para todos, lo que incluye una educación artística integral. Las políticas y regulaciones estatales son fundamentales para respaldar y promover la educación artística, y el Teatro como disciplina artística merece una atención especial.

La educación se considera un derecho humano fundamental, reconocido y protegido en varios documentos internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El acceso a una educación de calidad es esencial para el pleno ejercicio de otros derechos humanos, como el derecho a la igualdad, la libertad de expresión y la participación en la vida cultural.

El derecho a la educación de calidad no se limita solo al acceso a la educación, sino que incluye la garantía de una educación que sea relevante, equitativa y que promueva el pleno desarrollo de la personalidad y las habilidades de los individuos. La educación artística, y específicamente el Teatro, desempeña un papel fundamental en la realización de este derecho, ya que enriquece la experiencia educativa y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

La educación en Argentina es un componente fundamental de su cultura y desarrollo social. La Constitución Nacional de Argentina reconoce el derecho a la educación y establece la responsabilidad del Estado en la promoción de la educación de calidad. Además, Argentina es signataria de tratados internacionales que protegen y promueven el derecho a la educación.

La Ley Nacional de Educación, sancionada en 2006, establece los principios, objetivos y bases de la educación nacional en Argentina. En relación con la educación artística y, más específicamente, el Teatro, esta ley subraya la importancia de la educación artística como parte integral del currículo. Destaca la necesidad de promover la creatividad, la expresión y el acceso equitativo a la educación artística para todos los estudiantes.

La Ley de Educación Superior Nro 24521 en sus art. 29, incisos d) y e) determinan que: “Es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y posgrado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores”.

En la formulación del diseño curricular de superior profesorado de Teatro de artística de la provincia de buenos aires, hay contenidos como por ejemplo de la ESI que no están explícitos de ser enseñados en ninguna materia en particular, siendo que el diseño curricular del profesorado de Teatro fue formulado en el año 2010 luego de la sanción de la ley 26.150 año 2006.

El área del Teatro en Argentina ha experimentado un crecimiento significativo en términos de capacitación docente y promoción en el sistema educativo. El Ministerio de Educación de la Nación, junto con instituciones educativas y culturales, ha establecido programas de formación docente en Teatro para garantizar que los educadores estén capacitados adecuadamente.

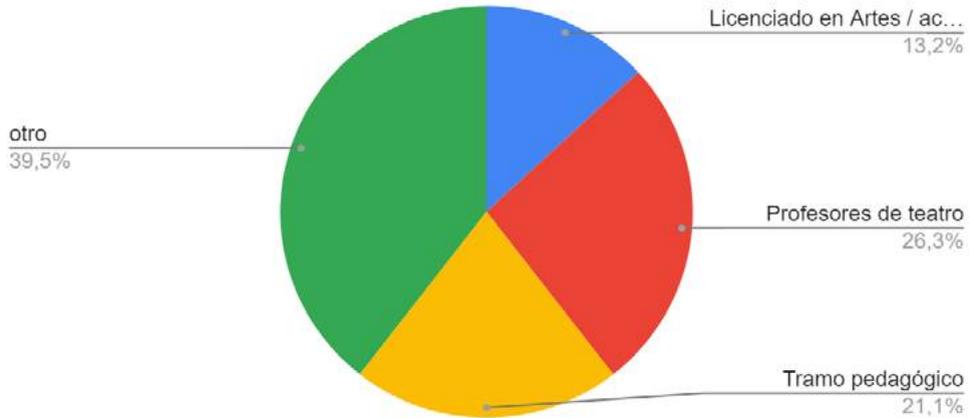
En Argentina, numerosas universidades y centros de formación ofrecen programas de capacitación docente en Teatro. Estos programas brindan a los docentes las habilidades pedagógicas y artísticas necesarias para impartir educación teatral de calidad.

Además de la formación, se han desarrollado recursos didácticos y material curricular específicos para el área del Teatro en el ámbito educativo. Estos recursos incluyen planes de estudio, guías para docentes y material para estudiantes que respaldan la enseñanza del Teatro de manera efectiva.

Resultados

Entrevistamos y encuestamos a una muestra de 38 docentes del partido de San Isidro en ejercicio actual del cargo de maestro de teatro o profesor de teatro de escuelas públicas del partido anteriormente mencionado en sus niveles primario y secundario.

En un primer momento indagamos acerca de su formación de base para acceder al cargo.

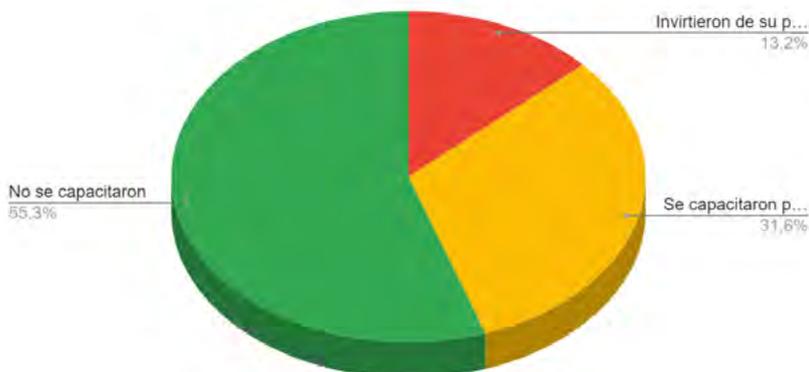


Fuente: gráfico de elaboración propia

Encontramos que solo el 26,3 % se habían formado en un profesorado de Teatro y un 39,5 % comprendía un OTRO en el cual se incluyen personas que se encontraban estudiando el profesorado de teatro, eran maestros o accedieron al puesto por medio de un concurso. Esto nos hace pensar que ya existiría una desigualdad de herramientas pedagógicas a la hora de la práctica docente desde la base.

Con respecto específicamente a las capacitaciones en el área de teatro nuestra muestra declaró no haber recibido ninguna capacitación específica por parte del distrito ni de la región. Aquellos que sí habían realizado capacitaciones específicas (13,2%) lo hicieron utilizando sus recursos personales pero fuera de nuestra zona de análisis. Un 31,6 % realizaron capacitaciones ofrecidas por la Dirección General de Cultura y Educación pero las mismas eran sobre temas más generales.

Ninguno de nuestros entrevistados tuvo noticias sobre capacitaciones específicas del área artística en cuestión.



Realizando una intensa búsqueda de las ofertas de capacitación docente específica en el área de teatro gratuitas a nivel nacional por parte del Estado, encontramos que durante el 2022 en el INFOD se postularon 10 cursos por cuatrimestre, ninguno de ellos específico del lenguaje teatral. Dentro de las ofertas de este mismo instituto de Actualización Académicas la oferta asciende a 22 cursos. Ninguno específico.

En lo que respecta al Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela encontramos un total de 42 cursos por cuatrimestres divididos por niveles y modalidades. Ninguno de ellos específicamente teatral, pero uno de ellos utilizaba el cine como herramienta.

Acercándonos a la región educativa 6, específicamente en San Isidro el CIIE tuvo un total de 28 cursos impartidos. Cumpliendo con lo mismo que hemos encontrado a nivel nacional, ninguno de ellos es específico. Si bien es cierto que se ofreció un curso de Artística, implicaba los cuatro lenguajes en general.

Discusiones

En esta sección, se abordan las oportunidades y desafíos en la implementación de programas de capacitación docente en Teatro. Se destaca la importancia de una inversión sostenida en la capacitación docente y la necesidad de reconocer la educación artística como un componente integral de la educación.

Dentro de nuestra investigación nos encontramos con ciertas interrogantes que pueden ser hipótesis de nuevas investigaciones futuras.

- La escasez de docentes capacitados en Teatro puede limitar el acceso de los estudiantes a una educación artística de calidad dentro del distrito.
- El Teatro, no recibe el mismo reconocimiento y apoyo que otras disciplinas académicas. Esto se ha evidenciado en la gran cantidad de ofertas de Educación física e inglés. Que están reconocidas de una forma diferente en el ámbito escolar y social.

Conclusión

Argentina ha tomado medidas significativas en la promoción de la educación artística, en el sistema educativo a través de políticas, leyes y programas de capacitación docente. La obligación del Estado de garantizar la capacitación docente es respaldada por estos marcos legales y normativos. Sin embargo, en el partido de San Isidro no existe registro de ofrecimiento de capacitaciones específicas presenciales o virtuales gratuitas para los docentes en Artes del Teatro.

La ausencia de estas capacitaciones en conjunto con la disparidad en la formación de base de los profesores que imparten esta materia da como resultado que no todos y todas

las estudiantes accedan en igualdad de oportunidades y calidad a una educación en artes del teatro.

La falta de la especificidad no solo se traduce en el bagaje de herramientas para impartir una clase del lenguaje teatral sino también de entender el objetivo de este lenguaje dentro del currículum, ya que su función no es el arte por el arte, sino formar una visión estética del mundo y trabajar transversalmente la Convivencia, así como también cada uno de los Ejes de la ESI.

Sin estas capacitaciones específicas puede llegar a confundirse una muestra con una función. Cuando las muestras o eventos teatrales dentro de la escuela son actos pedagógicos en donde se muestra el proceso de aprendizaje de cada curso.

Otro de los desafíos es la evaluación ya que dentro de la escuela, como se menciona anteriormente, no se busca formar actores ni se evalúa la actuación. Sino un proceso de aprendizaje individual y grupal.

La mayor dificultad reside en que en el partido de San Isidro existen escuelas secundarias orientadas en Teatro y una Escuela Especializada en Teatro (ESEA N° 1) Estas últimas son escasas en la provincia y teniendo una dentro del distrito sería una condición sine qua non por parte del Estado y sus políticas públicas cumplir con las capacitaciones específicas en el lenguaje teatral

Referencias

Ley de Educación Superior N° 24521.

Ley N° 26.150.

Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo; Elbert, Rodolfo (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social*. En Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe De La Red Clacso.

Sautu, Ruth (2011). *La trastienda de la investigación*.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos Cualitativos I*.

Reflexiones en torno al rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas: construcción, institucionalización y deconstrucción en la transferencia del repertorio coreográfico tradicional

María Fernanda Catarraso

Silvina Paula Escobar

Universidad Nacional de las Artes

1. Introducción

Se considera al año 1948 como fundacional para la transferencia oficial del repertorio coreográfico tradicional argentino ya que en dicha fecha se crea la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas mediante un decreto del poder ejecutivo nacional. Este hecho marcará las décadas siguientes en relación a la transferencia de las danzas folklóricas argentinas. Sin embargo, nos resulta valioso observar que el rol del maestro de danzas especializado había adquirido cualidades específicas en décadas anteriores, las cuales fueron materializadas en diversas publicaciones sobre la temática.

Por otra parte, nos resulta fundamental considerar a las danzas folklóricas como asunto de investigación propio de la Ciencia del Folklore con la enorme riqueza y complejidad que esto implica y reflexionaremos, además, sobre su transposición didáctica esto es, su transformación a contenido educativo plausible de ser transferido en un proceso especializado.

A partir de lo expuesto, en este escrito reflexionaremos sobre el rol del docente especializado y como su formación impacta en el modo de concebir, interpretar, enseñar e investigar nuestras danzas folklóricas. Para abordar esta temática, nos resulta fundamental poner en reflexión las circunstancias de la transferencia del repertorio coreográfico con antelación a la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas. Del mismo modo, pondremos en relieve los procesos de institucionalización de la danza folklórica argentina así como la profesionalización de su enseñanza y reflexionaremos sobre la deconstrucción del rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas.

El rol del maestro especializado en danzas folklóricas argentinas, sus estrategias de transferencia del repertorio coreográfico específico así como el impacto que su quehacer produce en dicho repertorio ha sido tomado como asuntos de investigación en escasas oportunidades. El propósito de nuestra investigación es, entonces, poner en reflexión el rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas y sus diversas circunstancias para la transferencia del repertorio coreográfico tradicional.

Queremos plasmar aquí nuestra experiencia como docentes especializadas en diversos territorios educativos: docentes universitarias en danzas folklóricas argentinas y didáctica de las danzas folklóricas y el tango así como nuestra práctica docente en talleres universitarios, en espacios de formación en nivel primario e inicial en folklore y educación por el arte, expresión corporal, danza y danzas folklóricas argentinas.

2. Marco teórico y metodológico

En esta presentación pondremos en reflexión el rol del docente especializado en la transferencia del repertorio coreográfico tradicional. En este apartado abordaremos los conceptos necesarios para la elaboración de estos contenidos y, del mismo modo, definiremos cuestiones metodológicas que sustentan y orientan el desarrollo de nuestra investigación.

En primera instancia nos resulta fundamental conceptualizar a la Ciencia del Folklore o folklorología y, también, a las danzas folklóricas como parte de los asuntos de investigación que pueden ser observados desde esta ciencia. Adherimos a la concepción de que la Ciencia del Folklore investiga las expresiones espontáneas, individuales o colectivas, de identidades culturales y pertenencia cultural estéticamente desarrolladas y como resultado de un proceso de carácter tradicional (Escobar, 2017, p. 409). Por lo tanto, la folklorología estudia los bailes, la música, la poesía, el canto, las artesanías, las leyendas, los cuentos, los mitos, las fiestas y celebraciones, la gastronomía, las supersticiones, la religiosidad y la medicina tradicional, adquiridas de manera no institucionalizada mediante procesos de tradición cultural, no intervenidas institucionalmente y que generan e implican un sentido de identidad y pertenencia cultural (Escobar, 2023a).

Tal como mencionamos en el párrafo anterior, las danzas folklóricas forman parte de tal acervo cultural, entramándose con diferentes expresiones folklóricas. El musicólogo argentino Carlos Vega refiere que se llaman bailes tradicionales o populares argentinos a todos aquellos que las clases sociales de nuestro país recibieron y acogieron, adaptaron y transmitieron a generaciones siguientes. A todos los que sintieron en su estilo o en su forma la imposición de preferencias y también las apetencias socializadas en nuestros centros.

Son todos aquellos que, por sobre su capacidad de promover una descarga de tensión, el vínculo sentimental, la sensación de libertad o de arte, se cargaron de nuevas significaciones y particular sentido de acuerdo a los acontecimientos locales (Vega, 1952).

Por su parte, Héctor Aricó especifica el concepto de 'danza tipo' el cual lo considera como una reconstrucción ideal de un fenómeno coreográfico (Aricó, 2005). Tal concepción tiene

un carácter didáctico ya que está diseñada con la intencionalidad de explicar una modalidad académica de transferencia. Por su parte, la docente y Lic. en Folklore Liliana Randisi junto a su equipo docente proponen el concepto de ‘discurso coreográfico folklórico’ en el marco del discurso corporal y nos dicen que dicho discurso posee como rasgo distintivo la interacción de diversos lenguajes expresivos —movimiento, gestual, literario, musical, plástico y simbólico— que convergen para constituir un mensaje explícito, con identidad regional y un sentido propio, capaz de ser leído y también reproducido a través del conocimiento de las relaciones intrínsecas que se dan entre todos estos enunciados (Randisi, Belizán y Pascuchelli, 2017).

Aquí nos resulta importante señalar a la docente y Lic. en Folklore Silvina Lafalce quien en un escrito de 2016 referencia el concepto de transposición didáctica, acuñado por Yves Chevallard. La autora nos señala que la transposición didáctica es un proceso por el que un saber se convierte en un objeto de enseñanza. En este sentido, ejemplifica sobre algunos contenidos específicos de las danzas folklóricas argentinas y cómo fueron sistematizados para su enseñanza.

Vinculando estos conceptos, definimos al docente especializado en danzas folklóricas argentinas como la persona que ha recibido formación formal en la temática y que despliega sus saberes en diversos contextos educativos, formales y no formales.

Desde una perspectiva metodológica, esta investigación asume un enfoque cualitativo y una modalidad interpretativa. La investigación cualitativa es un tipo de estrategia de investigación que se interesa en la comprensión de los fenómenos humanos, sociales y con características subjetivas. Por otra parte asume una modalidad interpretativa en cuanto a que analizaremos de manera holística observando la significación de cada dimensión abordada (Ynoub, 2015). Además, aplicaremos el método etnográfico ya que nos permite observar las experiencias de los actores socio-culturales y de las circunstancias observadas de manera situada, comprendiendo y analizando motivaciones y valores que significan y resignifican el desarrollo de las expresiones folklóricas específicas (Guber, 2014). Para finalizar, en esta investigación articularemos la reflexión teórica con la investigación de campo, poniendo en diálogo la bibliografía especializada publicada en nuestro país sobre la temática con nuestras experiencias profesionales así como diversas observaciones, observaciones participantes y entrevistas desarrolladas a lo largo de nuestra vida profesional.

3. El docente especializado en danzas folklóricas argentinas: un breve estado del arte

Las investigaciones y publicaciones que describen las coreografías así como los elementos físicos y accesorios necesarios para la interpretación de cada danza folklórica argentina son muy abundantes y se han producido —y se siguen produciendo— desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, muchas de ellas describen, además, cuestiones vinculadas a la didáctica para la enseñanza de nuestras danzas. También, y sobre todo, desde principios del siglo XXI, surgieron publicaciones que dieron cuenta y problematizaron la creación de la

Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas --primera institución de formación profesional para la enseñanza de las danzas folklóricas argentinas— y su devenir en el tiempo.¹

Sin embargo las publicaciones que desarrollan reflexiones en torno al rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas son muy acotadas y aquí las puntualizaremos, junto con otras publicaciones que nos resultan relevantes mencionar.

En primera instancia queremos hacer mención al docente y autor Andrés Beltrame quien, entre 1931 y aproximadamente 1935, publicó una serie de cuadernillos de carácter didáctico. Cada cuadernillo contaba con la descripción coreográfica completa de una danza y su respectiva pieza musical; muchas de estas danzas folklóricas fueron recopiladas por él mismo. En algunos de estos cuadernillos se hace mención que Andrés Beltrame es el “primer maestro de danzas argentinas” (Aricó, 2002).

La primera publicación que pone en reflexión el rol del docente especializado es la realizada por Sira Norma Miranda, publicada en el año 2000 y titulada “Danzas del Folklore argentino: hacia la superación del automatismo - rol docente”.² En esta ponencia, la autora reflexiona en profundidad acerca del rol docente especializado, señalando que la concepción de la enseñanza académica imperante de entonces era coherente con la teoría que la sustentaba. También señala que esta posición conservacionista de los maestros de danzas, quienes sostenían transmitir un ‘verdadero’ folklore convirtiendo a los alumnos en un objeto receptor de datos y fórmulas coreográficas a imitar. Destaca, por lo tanto, la necesidad de un replanteo de nuestra responsabilidad como docentes, quienes debemos estar comprometidos en la formación de seres humanos que están en proceso de desarrollar su creatividad, sensibilidad, intuición y criterios de selección (Miranda, 2000). Nos resulta de gran valor el rescate de este artículo, que si bien creemos que no ha tenido la difusión que se merece, refleja las problemáticas que transitaba nuestro rol docente a inicios del siglo XXI y el escaso tratamiento que este tema había tenido hasta entonces.

En el año 2002, Héctor Aricó publica la primera edición de su libro *Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta* en el cual expone por primera vez su propuesta didáctica vinculada a la observación e interpretación de las danzas folklóricas argentinas asentadas en la documentación especializada. En dicha publicación hace referencia a los maestros pioneros de nuestras danzas, quienes trabajaron profusamente en la composición de una metodología y un repertorio de las danzas argentinas en base a un criterio que consideraron el mejor en aquella época y que, gracias a dicho trabajo, se inició la enseñanza oficial de nuestras danzas. Nos interesa resaltar aquí que Aricó señala, coincidiendo con nuestra experiencia y percepciones, que si bien la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas se debió a un proceso de carácter mayormente político, fueron los maestros de danza

1 Este tema ha sido ampliamente abordado por la Lic. Silvina Paula Escobar, quien ha abordado los documentos primarios textuales publicados especializados en danzas tradicionales argentinas como asunto de investigación en su tesis de grado y publicaciones subsiguientes. Estos escritos se encuentran alojados en la plataforma Academia.edu: <https://independent.academia.edu/SilvinaEscobar>.

2 Esta publicación tuvo su origen en una ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Folklore del Mercosur celebrado en 1997 en el entonces Instituto Nacional Superior del Profesorado de Folklore (actual Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina).

de aquella época quienes llevaron adelante la creación de la modalidad específica para la transferencia de las danzas folklóricas.

Por su parte, en el año 2005, la docente y Lic. en Folklore Liliana Randisi, junto a su equipo docente, publica por primera vez su concepto sobre discurso corporal regional, que abordaremos más adelante.

En el año 2010 se publica el artículo “Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas de raíz folklórica en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y en interior cordobés”.³ En dicho artículo, las autoras Karina Rodríguez, Ivanna Marcantonelli, Silvia Zerbini, Virginia Bossio acompañadas del autor Aldo Corso hacen referencia a la importancia de la presencia de las danzas folklóricas argentinas en la formación de los docentes y su implementación en la escuela.

Por su parte, Nancy Carpinelly publica en el año 2012 el artículo “La enseñanza de la danza en la escuela primaria: relaciones entre formación y práctica” en la *Revista Noveduc*. En este artículo comenta los resultados de una investigación desarrollada desde la cátedra ‘Espacio de la Práctica Docente III’ que se dicta en el Instituto de Formación Artística ‘Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas de Lomas de Zamora’ y da cuenta de la persistencia de antiguos paradigmas en las prácticas docentes que entran en contradicción con los nuevos enfoques que se proponen para la enseñanza tanto de la expresión corporal y la danza en las escuelas de nivel primario.

Finalmente mencionamos dos artículos publicados por una de las autoras de esta ponencia, Silvina Paula Escobar. En su artículo de 2015 “Reflexiones sobre la realidad de la danza tradicional argentina: la institucionalización de la disciplina, evolución del discurso dancístico tradicional y la labor de los maestros especializados”, hace referencia al docente especializado y su rol como promotores del paradigma predominante mediante la transferencia y, por lo tanto, la circulación de los fenómenos coreográficos tradicionales de acuerdo a la didáctica académica. Posteriormente retomará este tema una vez más en el artículo “Creatividad, corporalidad y narrativa en los intérpretes de pista de baile: actualización del discurso dancístico tradicional y propuesta didáctica para una *performance* vigente” publicado en el año 2017 pero esta vez vinculando esta temática con una propuesta alternativa para la transferencia del repertorio coreográfico tradicional.

4. Las danzas folklóricas argentinas como un complejo entramado de sentidos

Nos resulta primordial desentrañar aquí las complejas trayectorias que pueden experimentar las danzas folklóricas argentinas y las múltiples capas de sentido contienen en sí, complejizando en profundidad su comprensión así como su concepción como contenido de carácter educativo.

³ Este artículo tiene su origen en una ponencia realizada en el Congreso Latinoamericano de Folklore del Mercosur celebrado en el año 2009 y organizado por el actual Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina).

Estas reflexiones que aquí expondremos surgen, principalmente, desde nuestra formación y experiencia con la interpretación, enseñanza e investigación de las danzas folklóricas argentinas así como de la reflexión teórica de la bibliografía especializada.

Las diversas danzas folklóricas tienen la especial particularidad de no ser expresiones artísticas que se originen de manera académica o en una puesta en escena. Por el contrario, tienen su origen al interior de una comunidad determinada, formando parte de un acervo cultural que les pertenece y los identifica, con características tradicionales y que se entranan con otros bienes culturales.

La creación de la palabra *folk-lore* por parte del arqueólogo inglés William John Thoms y publicada en una revista londinense en 1846 permitió a los investigadores y recopiladores nombrar de una manera específica a estas expresiones culturales que estaban siendo observadas pero que no tenían una manera específica de ser nombradas. Este suceso dio lugar a una nueva disciplina científica, el Folklore o Ciencia del Folklore –folklorología, como preferimos nombrarla- que se ocupó entonces de investigar las diversas expresiones folklóricas siendo las danzas folklóricas uno de sus asuntos o temáticas de investigación específicas.

Una expresión dancística folklórica puede ser intervenida institucionalmente de manera intencionada, es decir, que puede ser recopilada para su enseñanza institucionalizada o puesta en escena (Escobar, 2023: 193 y 194). Del mismo modo, la investigación de corte científico podría darnos cuenta de sus circunstancias de contextualización socio-cultural así como los propósitos que los integrantes de una comunidad –así como la misma comunidad- materializa y externaliza dicha danza. A su vez, las investigaciones científicas podrían darnos cuenta también del estilo regional –o discurso corporal folklórico, tal como conceptualiza la docente y Lic. Liliana Randisi- y también de los estilos personales con los que cada una de estas danzas es interpretada. Sin embargo estas son asignaturas pendientes de la folklorología pues son escasas las investigaciones que han aportado conocimiento en tales sentidos

Por otra parte, y al observar regularidades sobre los aspectos que han sido registrados en la documentación específica, podemos afirmar que las circunstancias de los procesos de registro, circulación y transferencia del repertorio coreográfico folklórico y tradicional argentina se registran en la documentación especializada de acuerdo al paradigma vigente en cada época. Es posible, por lo tanto, identificar cuatro momentos o etapas: primero, una época de práctica espontánea que comienza con la interpretación de las danzas europeas y bailes criollos en nuestro país hasta el año 1872. En esta primera etapa no se publicó documentación específica -como un manual o tratado de danza-, solo existen diversos registros dispersos que posteriormente fueron reunidos e interpretados. Una segunda etapa que inicia en el año 1872 con el surgimiento del primer movimiento tradicionalista con la publicación del Martín Fierro, hasta el año 1948. En esta segunda etapa se interpretan las danzas tradicionales argentinas, principalmente, con el objetivo de rescatarlas, preservarlas y promoverlas y, del mismo modo, la documentación publicada se elabora con estos mismos objetivos. La tercera etapa comienza en 1948 con la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas y continúa hasta el año 2000. En 1948 se inicia la enseñanza sistemática de la disciplina y, asimismo, la documentación publicada en esta época tiene un carácter

esencialmente didáctico. Finalmente, la cuarta etapa se gesta entre los años 2000 y 2002 con la implementación e inicio de las carreras de Folklore en el ámbito universitario en el año 2000 y con la publicación del libro de Héctor Aricó *Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta* en el año 2002, otorgándole nuevo impulso a los procesos de transferencia y a las investigaciones especializadas en danzas folklóricas argentinas. Para cerrar estas afirmaciones, destacamos que el surgimiento de una nueva etapa no implicó el abandono de la etapa anterior, sino que cada etapa intervino sobre la concepción de las danzas folklóricas argentinas así como en su modalidad de registro, circulación y transferencia del discurso dancístico tradicional de una manera distinta, agregando una nueva capa de sentido y complejizando de una nueva manera el discurso específico (Escobar, 2017: 387 y 388).

Por otra parte, si observamos y analizamos en extensión y también en profundidad las publicaciones especializadas en danzas folklóricas argentinas, es posible determinar que dichas publicaciones enfatizan en los aspectos externos de las danzas folklóricas: su ubicación histórico-geográfica, coreografías y elementos físicos y accesorios, metodología para la realización del zapateo folklórico argentino, aspectos musicales y poéticos, atuendos regionales, clasificación (Escobar, 2014 y 2023b).

Todo lo expresado hasta aquí es un muy breve panorama sobre los trayectos culturales, artísticos, sociales e históricos que transitan nuestro repertorio coreográfico tradicional así como sus capas de sentido que complejizan este entramado de saber cultural tradicional y folklórico, lenguaje artístico, asunto de investigación específico y contenido educativo que puede asumir una danza folklórica.

5. La institucionalización de la danza folklórica argentina y la profesionalización de su enseñanza

Como mencionamos con anterioridad, el rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas así como los procesos de transferencia específicos comienzan a adquirir un perfil definido en décadas anteriores a la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas en el año 1948. Durante estos años anteriores, diversos investigadores y autores abordaron las danzas folklóricas argentinas obedeciendo, tal como lo manifestamos en el apartado anterior, a una perspectiva tradicionalista que estaba interesada en recopilación, el rescate y la promoción de las expresiones folklóricas en general y las danzas folklóricas en particular. Esta perspectiva implicaba un tratamiento de las expresiones folklóricas dancísticas desde sus aspectos exteriores, descriptivos y atendiendo al origen y circulación de dichas expresiones. Afirmamos que esta modalidad para el tratamiento de las danzas folklóricas argentinas será referencial al momento de la fundación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas en 1948 pues se trataba de la modalidad que se encontraba disponible en ese entonces.

Por lo tanto, nos resulta fundamental abordar muy brevemente un recorrido sobre dichas publicaciones disponibles antes de la creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas que evidencian la modalidad de tratamiento de estas expresiones así como generar

también un muy breve recorrido sobre el devenir de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas que ahora se constituye como el Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes. También haremos mención al Área Transdepartamental de Formación Docente de la misma universidad. Dichos espacios alojan las carreras universitarias vinculadas al Folklore, la música y las danzas folklóricas en particular así como su transferencia educativa.⁴ Estos recorridos son de vital importancia pues la creación de dicha institución así como su devenir y las actuales carreras especializadas, es uno de los hitos fundamentales en la manera de concebir, transmitir, interpretar e investigar las danzas tradicionales argentinas.

La primera mención de un maestro de danzas especializado, aparece en un libro llamado *Buenos Aires desde setenta años atrás* de José Antonio Wilde y publicado en 1881. En dicha publicación, Wilde hace mención que durante los años 1820 y 1830, existían en la Ciudad de Buenos Aires varios maestros de baile pero que, sin duda alguna, el de más fama y querido era una persona de apellido Espinosa (Wilde, 1917: 113).

Posteriormente, entre julio y septiembre de 1882 aparecen publicados en la revista semanal *Mefistófeles*, cinco artículos llamados 'Aires Nacionales' y cuyo autor fue Arturo Berutti. En estos artículos podemos encontrar las primeras descripciones más detalladas del repertorio coreográfico tradicional. También el autor ofrece una clasificación de tales danzas siendo la primera en la especialidad. En 1883, Ventura Lynch publica su libro *La provincia de Buenos Aires hasta la definición de la cuestión Capital de la República* en el cual también ofrece descripciones detalladas de las cuestiones coreográficas de nuestras danzas. Cabe destacar que estas dos últimas publicaciones mencionadas son las primeras especializadas en danzas folklóricas argentinas. Es interesante mencionar que estos dos autores describen cuestiones coreográficas y musicales necesarias para la interpretación de las danzas folklóricas argentinas pero también describen las circunstancias contextuales de su realización como ser fiestas y celebraciones efectuadas en zonas rurales.

En 1916, el maestro y músico santiagueño Andrés Chazarreta publica su *Primer álbum musical santiagueño de piezas criollas*, siendo el primero de un total de once álbumes musicales que publica entre 1916 y 1959, entre otras publicaciones. En estos álbumes ofrece versiones musicales de las especies coreográficas argentinas así como menciones a su coreografía. El músico también santiagueño Manuel Gómez Carrillo publicó entre los años 1920 y 1923, dos álbumes musicales de danzas y cantos del norte argentino en los cuales ofrecía descripciones de nuestras danzas folklóricas. Jorge Furt publica en 1927 *Coreografía gauchesca*, ofreciendo descripciones de coreografías de danzas así como un ensayo sobre sus orígenes y también una propuesta de clasificación para las mismas. También hacemos mención de las publicaciones de Andrés Beltrame quien entre 1931 y 1935 edita una serie de cuadernillos o folletos con descripciones detalladas y orientadas específicamente hacia la transferencia de las danzas folklóricas argentinas.

⁴ Institución situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Resulta fundamental destacar que las carreras vinculadas al folklore en el marco de la Universidad Nacional de las Artes son las únicas carreras con rango universitario que se dictan en el país.

En 1936 el musicólogo argentino Carlos Vega publica su primer libro sobre música y danzas argentinas titulado *Danzas y canciones argentinas: teorías e investigaciones*. En dicha publicación comienza a delinear sus concepciones teóricas acerca de la creación y difusión de las danzas y canciones folklóricas argentinas que profundizará en publicaciones posteriores. Cabe destacar que Carlos Vega es un investigador y autor que realizó transiciones entre la teoría folklórica y la música y la danza folklórica, siendo uno de los investigadores y autores más reconocidos y citados en nuestra disciplina. También mencionamos aquí a Isabel Áretz, otra investigadora y autora de trascendencia en nuestra disciplina. Áretz –discípula de Carlos Vega– publica en 1943 *Canciones y danzas tradicionales argentinas para escolares* con prefacio de Carlos Vega y dibujos de Aurora de Pietro. En dicha publicación realiza consideraciones sobre la Ciencia del Folklore y su aplicación y referencia veintidós canciones y danzas tradicionales grabadas o directamente anotadas por ella en la provincia de Tucumán. De estas danzas y canciones ofrece una partitura, y referencias a la coreografía y atuendo para ser interpretadas.

Las publicaciones elaboradas durante esta época realizan un especial énfasis en los aspectos externos de las danzas folklóricas que describen: sus evoluciones coreográficas y elementos para su ejecución incluyen muchas veces la publicación de las piezas musicales que corresponden a dichas coreografías haciendo mención también a sus circunstancias históricas en cuanto su origen y dispersión y también el atuendo utilizado en dichas circunstancias. Por lo tanto, se deja un tanto relegadas las circunstancias socio-culturales en las cuales se desarrollan, los procesos originales producidos en territorios de las comunidades para la transferencia de dichos saberes, las cuestiones de estilo regional y también personal así como las cuestiones de significación para la comunidad de la interpretación de estas expresiones. No podemos dejar de señalar aquí que la apropiación de tales circunstancias que sustentan el desarrollo de estas prácticas hubiese requerido de investigaciones rigurosas, de corte científico, que tuvieran el especial propósito de abordar en profundidad dichas circunstancias. Ciertamente comprendemos que no era el propósito de los recopiladores y maestros de danza de aquella época como también estimamos que la Ciencia del Folklore –la folklorología– no había alcanzado en aquellos momentos el desarrollo necesario para materializar estas investigaciones.

La Escuela Nacional de Danzas Folklóricas Argentinas se crea mediante el decreto nro. 27.860 del poder ejecutivo nacional y promulgado el día 27 de septiembre de 1948, en el marco del Plan Quinquenal de Gobierno (1947-1951) el cual se refiere muy especialmente al estudio y difusión de las tradiciones nacionales. Posteriormente, en la década del '80 y luego de sucesivas modificaciones en la situación de la institución, surge el Instituto Superior del Profesorado de Danzas Nativas y Folklore (INSPF) que otorgaba títulos superiores no universitarios en tres modalidades: Profesor Nacional Superior de Danzas Nativas y Folklore, Técnico Superior en Folklore e Intérprete Nacional Superior de Danzas Nativas, los últimos dos títulos, de tres años de duración. En esta etapa de la institucionalización de las danzas folklóricas argentinas, estas expresiones sufrieron un proceso de sistematización que alcanzó características ciertamente dogmáticas, consolidándose de manera

definitiva la noción de danza tipo. Cabe destacar que esta sistematización alcanzó niveles tan profundos que ninguna publicación especializada lograba abarcarlos. En este sentido, los estudiantes que se formaban en la carrera de intérprete y profesorado del entonces INSPF en esa época prácticamente no utilizaban la bibliografía específica para su formación sino que debían elaborar y estudiar las guías específicas de cada danza, con la información que cada docente de danzas transmitía.⁵

En 1996 y mediante el decreto del Poder Ejecutivo Nacional nro. 1406, se crea el Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA), institución conformada por las siete escuelas e institutos nacionales superiores de arte situados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El INSPF pasó a formar parte de la institución como Área Transdepartamental de Folklore (ATF) y otorgando ahora títulos a nivel universitario de Licenciados en Folklore en diversas menciones. Es fundamental mencionar aquí que las carreras vinculadas a la formación docente especializada se desarrollan en el Área de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. En la actualidad, las carreras específicas son dos: Profesorado de Artes en Música con orientación en Folklore y Profesorado de Artes en Danza con orientación en Folklore. El 22 de octubre del año 2014 se sanciona la ley nacional que transforma al IUNA en Universidad Nacional de las Artes (UNA) reconociendo la diversidad disciplinaria que implican los lenguajes artísticos. El 24 de octubre del año 2019, el Consejo Superior de la UNA aprueba la transformación del ATF en Departamento de Folklore de la Universidad Nacional de las Artes.

6. Hacia una deconstrucción del rol del docente especializado en danzas folklóricas argentinas: reflexiones finales

La creación de la Escuela Nacional de Danzas Folklóricas tuvo el objetivo de formar docentes de manera oficial en la especialidad. En este sentido, se generó un proceso de sistematización sobre el repertorio coreográfico tradicional que tuvo el propósito de unificar criterios para facilitar la transferencia educativa, es decir su transposición didáctica. Esto implicó una única manera de transmitir las danzas folklóricas argentinas, poniendo el enfoque sobre los elementos físicos y las formas coreográficas de las danzas principalmente que, como expusimos con anterioridad, era el tratamiento teórico que hasta ese momento se había realizado sobre el repertorio coreográfico tradicional y, por lo tanto, era la información disponible. Este proceso se fue profundizando con el correr de las décadas, hasta alcanzar límites ciertamente dogmáticos. Si bien en un primer momento fue una intervención estatal y oficial la que propició la creación de la institución así como quien estableció los valores que promovieron la creación de dicha institución, con el correr de las décadas la intervención ejercida hacia las danzas folklóricas argentinas no tuvo una intervención estatal u oficial, sino que fue un

⁵ Una de las autoras de este artículo, la Lic. Silvina Paula Escobar, transitó su primera formación superior especializada en la época aquí mencionada.

proceso que, de acuerdo con nuestra experiencia, se dio al interior de la institución. Y es aquí queremos evidenciar que en dicho proceso ciertamente faltó un pensamiento crítico y una visión a futuro que impidió observar que esta profunda sistematización y una única forma de transferencia causarían como resultado, con el transitar de las décadas, un vaciamiento de las circunstancias socio-culturales que sustentan la interpretación de las danzas folklóricas argentinas y que, de esta forma, de ninguna manera las expresiones dancísticas folklóricas así como sus procesos de transferencia podrían alojar la enorme riqueza cultural que subyace y se despliega al momento que un bailarín de danzas folklóricas materializa su danza. Sin embargo consideramos que la inserción de las carreras de Folklore en el ámbito universitario propició una transformación de estas circunstancias, dando lugar a un marco de contención y proyección artística del discurso dancístico tradicional argentino, logrando integrar nuevas miradas (Escobar, 2023b).

En este escrito hemos comenzando a dilucidar que los procesos didácticos para la transferencia de nuestras danzas creados de manera institucional intervinieron de manera vital en la manera de concebir y transferir y, por lo tanto, de interpretar y también investigar las danzas folklóricas argentinas. Por lo tanto, los procesos institucionales para la transferencia de nuestras danzas actuaron de manera muy activa pero también de manera escondida en la construcción del paradigma en cuanto a la concepción, transferencia, interpretación e investigación de nuestras danzas.

Bibliografía

- Aretz, Isabel (1943). *Canciones y danzas tradicionales argentinas para escolares*. Prefacio de Carlos Vega. Dibujos de Aurora de Pietro. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Aricó, Héctor (2002). *Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta*. Buenos Aires: el autor.
- Aricó, Héctor (2008). *Danzas tradicionales argentinas: una nueva propuesta*. 3º ed. corr. y amp. Buenos Aires: el autor.
- Carpinelly, Nancy (noviembre 2011). "La enseñanza de la danza en la escuela primaria: relaciones entre formación y práctica". En: *Novedades educativas*, a. 24, n. 263.
- Escobar, Silvina Paula (2015). "Reflexiones sobre la realidad de la danza tradicional argentina: la institucionalización de la disciplina, evolución del discurso dancístico tradicional y la labor de los maestros especializados". En *Folklore latinoamericano* 15. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes. Pp. 133-152.
- Escobar, Silvina Paula (2017). "Creatividad, corporalidad y narrativa en los intérpretes de pista de baile: actualización del discurso dancístico tradicional y propuesta didáctica para una *performance* vigente". En *Cuerpos que danzan*. María Inés Palleiro (comp.)
- Escobar, Silvina Paula (2023). "La folklorología y la modelización de sus asuntos de investigación: dos hipótesis de trabajo para observación y su abordaje socio-cultural, científico, artístico y educativo". En: *Folklore latinoamericano*. Tomo XXI. 1ra. edición compendiada.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Folklore, Universidad Nacional de las Artes. Pp. 181-209.

Escobar, Silvina Paula (2023). “Nuestras danzas registradas, documentadas, recopiladas: una genealogía de la documentación primaria textual publicada especializada en danzas tradicionales argentinas”. En: *Folklore latinoamericano. Tomo XXI*. 1ra. edición compendiada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Folklore, Universidad Nacional de las Artes. Pp. 260-288.

Miranda, Sira Norma (2000). “Danzas del Folklore argentino: hacia la superación del automatismo - rol docente”. En: *Folklore latinoamericano. Tomo I*. Buenos Aires: Con.Folk Ediciones. Pp. 173-188.

Randisi, Liliana; Martín Belizán y Laura Invernizzi (2005). “Reflexiones acerca de la ‘divulgación’ de las danzas tradicionales argentinas: el interés por la apreciación del discurso corporal regional en el marco de la globalización”. En: *Folklore latinoamericano. Tomo VII*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Confolk. Pp. 263-278

Randisi, Liliana, Martín Carlos Belizán y Natalia Pascuchelli (2017). “Aproximación al discurso corporal folklórico en su dimensión coreográfica. Perspectiva pedagógica: interpretación y transferencia”. En *Cuerpos que danzan*. María Inés Palleiro (comp.). Buenos Aires: María Inés Palleiro. Pp. 328-349.

Rodríguez, Karina; Ivanna Marcantonelli, Aldo Corso, Silvia Zerbini y Virginia Bossio (2010). “Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas de raíz folklórica en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de capital y en interior cordobés”. En: *Folklore latinoamericano. Tomo XII*. Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte, Área Transdepartamental de Folklore. Pp. 239-252.

Vega, Carlos (1936). *Danzas y canciones argentinas: teorías e investigaciones*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.

Vega, Carlos (1952). *Las danzas populares argentinas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Cultura, Instituto de Musicología.

Wilde, José Antonio (1881). *Buenos Aires desde 70 años atrás*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo

Una "vocación" por la justificación de la enseñanza del arte

María Gracia Ale

Sara Inés Carpio

Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo reconocer las causas de la recurrente necesidad de justificar la enseñanza del arte en propuestas educativas en contextos formales y no formales, haciendo foco en la formación docente.

Se plantea entonces, un recorrido somero de autores reconocidos que han indagado la problemática de la justificación del arte y finalmente una reflexión en vínculo con la práctica educativa, lo metodológico didáctico puesto en juego en dichas experiencias.

En primera instancia, tal y como se menciona en el título de este artículo, explicamos a qué nos referimos con "vocación" por la justificación de la enseñanza del arte.

Por el término vocación entendemos que refiere a toda inclinación, tendencia o preferencia a cualquier estado. Proviene del latín "vocatio" que significa llamado o acción de llamar, que para los religiosos implica el llamado espiritual hacia el estado de consagración, también se utiliza como sinónimo de llamamiento o convocación. A nivel general el término vocación se relaciona con los anhelos y aquello que resulta inspirador para cada sujeto, es decir con el deseo de emprender alguna ocupación cuando todavía no se han adquirido todas las aptitudes o conocimientos necesarios. Puede relacionarse con lo profesional y lo espiritual. Según la filosofía europea occidental es el llamado a satisfacer una necesidad y afirmar un interés que nos impulsa a hacer las cosas para lograr el bienestar del individuo.

En definitiva, según Bohoslavsky (1978) la vocación se dirige a los anhelos y deseos del ser humano y su relación con la vida, es lo que se quiere ser y hacer, lo que le apasiona para dedicarse a un modo de vida.

Habiendo rondado brevemente en torno al concepto de vocación, se hace más esclarecedora la intención de utilizarlo en tal sentido. Es observable que existe un anhelo, un deseo y una necesidad por justificar una y otra vez la enseñanza del arte.

Autores reconocidos como Eisner (1995), Hernández (1997), Barbosa (2022), que investigaron e investigan en el campo de la educación artística, desde comprometidas y profundas

reflexiones en torno a la enseñanza del arte, ya sea realizando estudios de los currículum o bien de las prácticas educativas en diferentes contextos, en algún punto de sus propuestas “sienten ese anhelo” por justificar la existencia del arte en la educación, en consonancia con la noción de vocación antes mencionada.

Es así que, en comparación con otros campos de conocimiento, como el de las matemáticas o la lengua, las artes tienen que dar cuenta de su existencia, el por qué de su presencia en la educación.

Asimismo, resulta una paradoja que las artes en general, y las visuales en particular, sean uno de los agentes importantes del campo cultural, cuyas prácticas son ponderadas y reconocidas, sin embargo, no se vinculan a las de la educación, campo por demás débil y de escaso reconocimiento. Nos encontramos entonces de manera reiterada ante la necesidad de construir explicaciones, alegatos en pos de la enseñanza del arte.

Un poco de historia

Dentro de las justificaciones de la enseñanza del arte que se han propuesto en el siglo XX encontramos las planteadas por Eisner (1995) en relación a los currículum, este autor categorizó dos grandes grupos, el esencialista y contextualista. El primero responde a una propuesta de enseñanza en donde el arte cobra un rol central, la “contribución a la experiencia y al conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer; (...) lo que el arte tiene de propio y único”, en tanto que, la justificación contextualista de índole instrumental “utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos”. (p. 2).

A estas funciones podemos anexar otras propuestas por el mismo autor, “en tanto justificaciones para su enseñanza (...) Una función del arte es ofrecer el sentido de lo visionario en la experiencia humana” (p. 9). En este apartado Eisner, pondera al arte visual como un medio privilegiado para dar expresión a las visiones más sublimes de la especie humana. A través de él se materializan las ideas y creencias que dominan una época, en consecuencia, permite dar forma pública a la expresión personal y las ideas de una cultura transformadas en significaciones colectivas. Esta operación de suyo, muchas veces pasa desapercibida, porque se da por sentado la existencia del arte como objeto cultural, en tal caso se debería dar un paso más allá, superar su naturalización y orientar esa supuesta “existencia natural” hacia análisis culturalmente contextualizados.

Asimismo, el arte no solo sería el portavoz de las visiones sublimes de la especie humana, sino que además de sus visiones más propias, sus miedos, sueños, recuerdos, anhelos que se materializan en las metáforas visuales. Al respecto de las metáforas visuales es una de las cualidades que más son mencionadas para justificar la enseñanza de las artes visuales en los diseños curriculares de todos los niveles del sistema educativo de la provincia de Córdoba.

El arte funciona también como un modo de activar la sensibilidad a través de su material temático, el cual favorece el desarrollo de las potencialidades humanas, es otra de las justificaciones que propone Eisner.

Se relaciona, además, con la capacidad de vivificar lo concreto, en tal sentido lo mundano y cotidiano se transforma con la mirada del artista, invitando a prestar atención a lo que comúnmente pasamos por alto. Es así que, sus interpretaciones no suceden en el vacío, sino que son manifestaciones contextualizadas socialmente y, en tal sentido, proponen visiones críticas de la condición humana, la nación y el mundo.

Nos permite agudizar la percepción y comprender lo que permanecía oculto, por otra parte, nos transporta al mundo de la fantasía y al sueño; continuando con el mismo autor, el arte sirve para redescubrir el sentido del mundo de la visión y el desarrollo de la sensibilidad, funciona además como una imagen de lo que podría ser la vida.

Cada una de las afirmaciones proporcionadas por el autor constituye justificaciones del arte en la educación, el cual nos dice:

Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente pueda negarse el lugar del arte en dicha tarea.

Por qué, entonces, teniendo el arte tan diversas funciones, ¿puede ser tan débil su lugar en la educación estadounidense? (Eisner, 2008: 11)

Por otra parte, otro caso que confirma la regla de la justificación del arte en la educación, es el que propone, desde España, Hernández (1999) al respecto:

A diferencia de lo que sucede con materias provenientes de campos disciplinares de reconocida presencia en el currículum, las materias artísticas han necesitado siempre, y no sólo entre nosotros, argumentar el por qué de su inclusión en el currículum escolar. (Hernández, 1999: 43)

Este autor nos aporta las "formas de racionalidad que se utilizan para defender la importancia de la Educación Artística"² definiéndolas como un "conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión que avale una reforma o innovación en la educación" (p. 44).

Interesa destacar sobre todo el concepto de formas de racionalidad,³ porque configura una categoría de análisis de la educación artística que permite reconocer la compleja trama de significaciones de nuestro campo; asimismo, sería posible analizar con ellas las funciones propuestas por Eisner, ya mencionadas.

Es así que, diferentes justificaciones pueden convivir en el mismo tiempo y espacio, algunas de ellas tienen tradición o permanencia en los currículum, mientras que otras, son emergentes y se incorporan a medida que se producen cambios en los diferentes contextos culturales.

2 Amplía y adapta las que se han empleado para organizar la historia de la educación artística en Chile.

3 Propone las siguientes racionalidades: industrial, histórica, foránea, moral, expresiva, cognitiva, perceptual, creativa, comunicativa, interdisciplinar y cultural (pp. 44-47).

Hasta ahora hemos mencionados dos autores importantes, en el caso de Eisner (EEUU), ha tenido como marco investigativo la enseñanza del arte a partir de las propuestas curriculares; en el caso de Hernández (España), reconocemos su interés tanto en el campo curricular⁴ como en el no formal.⁵

Ana Mae Barbosa (2022), desde Brasil denomina a su propuesta Arte/Educación, la califica como “un gran paraguas” (p. 19), que puede ser usado en contextos de educación formales y no formales. Es una investigadora que lucha por posicionar la historia del Arte/Educación para los profesores de Arte, a los cuales describe:

Somos un grupo caracterizado como una minoría. Somos discriminados negativamente en el sistema escolar a través de las escasas horas de clase, el exceso de estudiantes, la pobreza instrumental, la falta de fondos para materiales y estudios avanzados, la negación de la credibilidad académica y la sospecha de incompetencia profesional generalizada. Como cualquier otra minoría que generalmente se deja de lado, desarrollamos una autoimagen débil y negativa. (Barbosa, 2022: 38)

Aquí, Barbosa expone brevemente otra de las problemáticas presentes en nuestro campo, va de la mano de la justificación del arte en la educación, un área de escaso y débil valor o “credibilidad académica”, que podría explicar la recurrente necesidad -antes descrita- de argumentar el por qué de su inclusión en el currículum.

Esta autora nos propone reflexionar críticamente y como referencia toma al caso brasileño, expresa que en la universidad acoge maternalmente a las artes, pero en contrapartida no brinda las condiciones para su desarrollo. Señala el sometimiento de las investigaciones en arte a los mismos principios categorizados de las investigaciones en lenguaje verbal, las cuales no respetan las especificidades de la investigación en arte no verbal.

Por otra parte, atendiendo al problema de la justificación, Barbosa señala que siempre le han pedido textos o conferencias con el título de “la importancia del arte en la escuela”. Asimismo, expresa que para quienes trabajamos con el arte es obvia la importancia del arte en la vida y de manera directa para cualquier forma de institucionalización, como la escuela. Sin embargo, no resultaría tan obvia, menciona entonces dos etapas fundamentales del ser humano en la sociedad, las instancias de alfabetización y la adolescencia. La primera como necesidad de adquirir una técnica (dominio cognitivo e intelectual) y la segunda la necesidad de lograr un equilibrio emocional (dominio afectivo), ambas capacidades no las percibe de manera dicotómica, sino que integra razón y emoción.

Dentro de otras justificaciones del arte, indica que facilita el desarrollo psicomotor sin reprimir el proceso creador.

4 Especialmente en *Educación y cultura visual* (1997).

5 En la conferencia dictada en el marco de “Acciones reversibles. Seminario sobre arte, educación y territorio” (2008).

La discriminación visual es mencionada como otra cualidad inherente al arte, esencial para el proceso de alfabetización, explica que la diferenciación visual es básica para la aprehensión del código verbal que también es visual.

Otra función importante es la complementariedad de la comunicación entre profesor-alumno, el lenguaje visual allana esta interacción comunicacional y personas con diferentes grados de alfabetización logran un vínculo más fluido que con el lenguaje verbal.

Por otra parte, el arte en la adolescencia⁶ representaría la posibilidad de poder expresar de forma significativa reflexiones sobre su particular existencia, a la vez que, manifestar e imaginar lo que le gustaría ser.

En este marco, la imaginación introduciría al mundo de la fantasía como facultad humana, la cual nos permitiría como especie, crear y pensar la realidad desde diferentes ángulos.

En relación a la problemática expuesta, el arte a través de la expresión haría posible enfrentar la crisis de significado por la cual se transita en esta etapa vital.

Desde estas latitudes podemos reconocer que la problemática de la desvalorización y la necesidad de justificar el arte en la educación, trasciende tiempos y fronteras.

¿Cuáles serían las posibles causas del estado de subestimación del arte? ¿Podríamos indagar una respuesta en la herencia europea?

Precisamente en la tradición platónica, el arte no es conforme a la verdad, esto se puede explicar en la división propuesta del mundo inteligible⁷ y mundo sensible⁸.

El lugar del arte, ubicado en el mundo de lo sensible, conjuntamente con la imaginación y la creencia, próximas a la más baja escala o ignorancia absoluta. Podría quizá rastrearse como respuesta atávica en el pensamiento occidental europeo que persistiría aún hoy.

En función de lo planteado, la problemática de la "vocación" por la justificación del arte en la educación, nos encontramos con documentos oficiales que reafirman la pregunta acerca del "sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas"⁹ dentro de ese marco prescriptivo, se proponen diferentes "desafíos de la Educación Artística en el contexto contemporáneo", consecuencia de una cotidianeidad saturada de todo tipo de imágenes, sonidos, movimientos y gestos portadores de múltiples significados y sentidos. Es por esto que, en la enseñanza y aprendizaje del arte, importa el desarrollo del pensamiento crítico para poder leer y comprender un mundo cada vez más complejo (pp. 6 y ss.).

6 Para desarrollar la justificación del arte en la adolescencia, Ana Mae Barbosa utiliza dos grandes citas, la primera de Octavio Paz (1977) del texto *Laberinto de la soledad*; la segunda es de Regina Machado (1988) quien comenta el fragmento citado del libro de Octavio Paz. Hemos tomado como referencia la última cita.

7 Sitúa en su base a las ideas matemáticas a las que le sigue, en superioridad, las ideas morales o metafísicas, consideradas ambas entes; en paralelo a estas categorías encontramos al entendimiento (diánoia o razón discursiva) seguido por la inteligencia (noesis o acto intencional de pensar), cada uno de estos pares sucesivos conforman la episteme (ciencia), los más próximos a la idea del bien a la que Platón llama "Idea de las ideas" (Oliveras, 2004, p. 76).

8 Para el mundo sensible la ubicación cambia completamente, está situado muy por debajo de la anterior clasificación, levemente por encima del no-ente se encuentran las imágenes, por arriba de éstas las cosas sensibles (propiamente dichas), paralelamente a las primeras ubica a la imaginación (eikasia- forma más baja de la conciencia relacionada con las apariencias), por encima de la imaginación, ambas comprendidas como doxa (mera opinión), la creencia (pístis o persuasión) (p. 76).

9 Consejo Federal de Educación. *La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*. Resolución CFE N°111/10- Anexo.

Por consiguiente, cualidades como la maleabilidad, plasticidad y flexibilidad harían posible construir conocimiento en arte de forma sinérgica, cuya traducción gráfica invita a configurar capas simultáneas en los procesos de percepción, interpretación contextualizada y realización. Capacidades que se complementan con el desplazamiento, interacción e integración con otros campos de conocimiento, lo interdisciplinar y transdisciplinar.

Ahora bien, las diferentes justificaciones del arte en educación, la reiterada necesidad de dar cuenta de su relevancia se podría considerar el leitmotiv de un campo de conocimiento diverso y diferente.

Un campo que incluye como cualidades una amplitud de miradas y apertura hacia lo escasamente certero, cuyas consecuencias redundan en cuestionamientos, no sólo hacia su propio valor al interior de un sistema como el educativo, sino hacia la propia episteme.

Reflexiones en torno a la enseñanza del arte

¿Qué requiere el campo de la formación docente? Al respecto creemos que se necesita de coordenadas específicas y explícitas en relación a la construcción teórica, metodológica y didáctica. Una apertura hacia los aspectos propios del pensamiento, lógicas y lenguajes artísticos.

En tal sentido la enseñanza del arte en la formación docente, representa una tarea compleja en donde confluyen un sin número de dimensiones, entrecruzamientos entre el arte y la educación.

Es allí donde se reconfiguran formas inalienables para la experiencia humana, que acaso como toda experiencia sea intransferible, más aún a sabiendas de reconocernos inmersos en epistemes de aguas movedizas...

Para describirla emplearemos imágenes como metáforas visuales, un recurso de la retórica visual muchas veces empleado para justificar la enseñanza del arte.

La primera imagen es la figura del laberinto, según Hyland y Wilson (2018, p. 7) existen dos tipos, el clásico o univariado, de un solo camino con sus recodos y vueltas, no implica la toma de decisiones ya que lleva al visitante al centro y luego lo conduce hasta su salida, al entrar lo que se busca es encontrarse a uno mismo siguiendo el camino señalado. En cambio, en el laberinto multicursal, es decir con bifurcaciones, hay caminos alternativos y uno entra para perderse...

Para referirnos al aspecto teórico en la construcción del conocimiento en artes, seleccionamos el laberinto con bifurcaciones, caminos alternativos y cruces con distintos grados de complejidad que daría cuenta de la relación entre el arte y la educación; quizá la sensación o sentimiento sea la de “perderse” ante las dificultades que se presentan en el camino recorrido, se ponen en juego las justificaciones que se repiten o superan ...¿hasta encontrar la salida?

La segunda imagen es la figura del caleidoscopio que utilizamos como metáfora de la imaginación implicada en la percepción visual, representa cambios a través de las infinitas combinaciones de elementos, colores y movimientos múltiples. Podemos relacionarla

con aspectos de lo metodológico a partir de las combinaciones que se pueden lograr. No existen recetas, en ella se compromete la acción y la reflexión que es pedagógica y artística. Se asume la tarea de elaborar dichos constructos traducidos en propuestas educativas infinitamente diversas.

La tercera imagen se relaciona con la figura del palimpsesto, como huella en donde el pasado se deja avizorar con el presente, recurrimos a esta metáfora para construir posibles analogías con la didáctica específica, la cual está vinculada con los aspectos teórico-metodológicos; es parte inherente de la construcción metodológica, muchas veces definida como la teoría devenida de las prácticas de la enseñanza.

Entonces, las tres imágenes metafóricas están intrínsecamente relacionadas, evidencian la complejidad inherente a los aspectos pedagógicos presentes en la educación artística.

Asimismo se vinculan con los aspectos relacionados a los procesos de percepción, interpretación contextualizada y realización, específicos de la enseñanza del arte.

El cruce entre el arte y la educación implica el desafío constante por integrar tensiones devenidas de dos lógicas diferentes. En esa búsqueda ambas resultan enriquecidas en un juego de alternancias, muchas veces dispar, mutante e incomprensible.

Quizás sea en esas búsquedas de justificación del arte en la educación, donde encontremos otras respuestas.

Bibliografía

- Barbosa, Ana Mae. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Buenos Aires: Clacso, UNA. Consejo Federal de Educación (25 de agosto de 2010). *Resolución CFEN°111/10-Anexo. La educación artística en el Sistema Educativo Nacional*.
- Eisner, Elliot. (1995 [1972]). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando. (1999). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Kikiriki, Cooperación Educativa.
- Hernández, Fernando. (2008). De qué hablamos artistas y educadores cuando decimos que hacemos proyectos artísticos con una finalidad pedagógica. [En la conferencia "Acciones reversibles. Seminario sobre arte, educación y territorio"]. ACVIC. *Centre d'Arts Contemporànies*. <https://www.acvic.org/es/activitats-realitzades-sp-1042895912/79-accions-reversibles-seminari>
- Hyland, Angus y Wilson, Kendra. (2018). *Laberintos. Un viaje a través de los 60 laberintos reales o imaginarios más fascinantes del mundo*. Barcelona: Blume.
- Oliveras, Elena. (2004). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Ariel Filosofía.
- Real Academia Española. (s.f.). Vocación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de noviembre de 2023. <https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n>

Acción en tiza: un proyecto de artivismo en la formación docente

Anabela Bres
Ana Clara Hermida
Ileana Rodrigues Caldas

Maleza, colectiva de arteducadoras / Instituto Superior de Formación Docente N° 19 /
Escuela de Artes Visuales Martín Malharro / CIEE Gral. Pueyrredón

La escuela no cabe en los límites del aula
José Ingenieros

El trabajo recorre la experiencia de las tres primeras ediciones del proyecto artista Acción en tiza, destinado a artistas, docentes y estudiantes. En este proyecto colectivo de arte público, las y los participantes realizan señalamientos efímeros con tiza en diversos lugares de la ciudad, a partir de una temática específica según cada edición. Estas intervenciones (imágenes, palabras, acciones) son registradas por medio de fotografías o videos y publicadas luego en un mapa digital colaborativo con geolocalización, gestándose progresivamente una cartografía colectiva en el territorio.

Intervenir la ciudad con un elemento tan simbólico del quehacer docente como es la tiza, poner en diálogo el arte con el territorio y permear las fronteras de lo individual, lo social y lo político, invita a formularnos nuevas preguntas acerca de los vínculos posibles entre arte, educación y nuevas ciudadanía.

Desbordar los límites del aula

Acción en tiza es uno de los proyectos que llevamos adelante desde la colectiva de arteducadoras Maleza (@maleza.arteducacion). Quienes integramos esta colectiva nos desempeñamos como formadoras en distintas instituciones educativas de Mar del Plata y desde cada espacio en el que trabajamos vamos entretejiendo proyectos y acciones colectivas, intra e interinstitucionales que desbordan las aulas y los campos disciplinares, explorando los territorios fecundos del arteducación. Acción en Tiza es uno de estos proyectos que venimos realizando desde el año 2021. Su 1era edición se dio en el marco de un curso virtual de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) de la Provincia de Buenos Aires, impartido por la Lic.

Ana Clara Hermida miembro cofundadora de Maleza. Este curso, destinado a la formación de docentes de arte, fue la experiencia inicial que motivó luego la idea de expandir y multiplicar la vivencia a otros colegas y docentes en formación.

Así, a mitad del año 2021, transformamos esta experiencia en un proyecto que involucra a las diferentes instituciones de formación superior de Mar del Plata en las que nos desempeñamos, y replicamos la propuesta en nuestras aulas. Aquí participamos con estudiantes/docentes en formación de la Escuela de Artes Visuales “Martín Malharro”, el Instituto Superior de Formación Docente N°19, El Instituto Municipal de Formación Docente “Almafuerte” y la Escuela Municipal de Arte Dramático. En su 2da. edición (septiembre 2021), el eje fue el centenario del nacimiento de Paulo Freire y en el año 2022, la propuesta de la 3era edición se enmarcó en los 40 años de Malvinas.

Acción en tiza es una oportunidad para expandir el aula y salir al espacio público que, como señala Gabriela Augustowsky (2012), constituye una manera de ampliar los horizontes de las experiencias estéticas de nuestros estudiantes, implica un alto en la rutina y una ruptura con las prácticas habituales que prepara para el asombro y lo inesperado.

Asimismo, los postulados de la estética relacional (Bourriaud, 2008) nos permiten advertir en estas prácticas artivistas también un proyecto político. En este caso, una política de la identidad, de la memoria, de la labor docente y del porvenir.

Arte contemporáneo y territorio

Para elaborar el proyecto apelamos a un repertorio de artistas contemporáneos que, a partir del arte conceptual, despliegan una serie de discursos y operatorias cargados de potencia simbólica. El primero es Alberto Greco, por su pertenencia a nuestro territorio y su línea de trabajo anclada en una relación estrecha con las prácticas culturales de la sociedad en la que desarrolla su obra. Particularmente tomamos sus *Vivo - Dito*, esos señalamientos en los que el artista, encerrando con un círculo de tiza a personas o a objetos móviles, los declara *obra de arte*. Un señalamiento que se inscribe en lo real y que hace un llamado de atención en aquello que hay que ver. Más allá de lo singular del objeto o la persona, el gesto de Greco se define por su carácter indicador y su interrupción del tiempo cotidiano. Por supuesto, como toda práctica de arte efímero, el registro fotográfico resulta vital para la documentación de la obra y su posibilidad de ser recuperada y puesta en circulación.

En segundo lugar, incluimos al dueto de artistas formado por Jenniffer Allora y Guillermo Calzadilla, que viven y trabajan en Puerto Rico. Su performance “Chalk” resulta una referencia contemporánea: en un gran espacio abierto los artistas ponen tizas gigantes a disposición de los participantes (alrededor de 160cm y 30 kilos cada tiza) y el suelo y las paredes se transforman en pizarras, que activan no sólo formas lúdicas sino profundos intercambios sociales. Aquí la propuesta poética vincula las huellas de la presencia y las ausencias, el acto de inscripción y lo borrado, como también lo que se conserva y lo que se destruye (por ejemplo, en el gesto de romper la tiza para manipularla de otra forma).

Además, en el proceso de construcción del proyecto, tuvimos presente otras prácticas artísticas contemporáneas como el fenómeno “Acción poética”¹ o el cortometraje del cineasta iraní Mohammad Reza Kheradmandan, ambas por su acentuación del carácter metafórico tanto en el uso de la palabra como en el de la imagen efímera.

En términos teóricos, acudimos a las ideas postuladas por el geógrafo brasileiro contemporáneo Milton Santos, que problematiza y propone definiciones sobre el espacio, considerando de forma dialéctica la relación entre la forma material donde la vida se da y las relaciones sociales que la constituyen: “La configuración territorial, o configuración geográfica, tiene pues una existencia material propia, pero su existencia social, esto es, su existencia real, solamente le es dada por el hecho de las relaciones sociales” (Santos, 1996: 51).

Consideramos nodal para el proyecto esa dimensión social que adquiere el territorio, esa *forma - contenido* que se activa con la interacción de los sujetos. En ese mismo sentido, Marc Augé nos ofrece también una conceptualización delicada y oportuna, que intensifica la potencia de una práctica artística como la que proponemos. Para él el lugar es

un espacio en donde se pueden leer la identidad, la relación y la historia. [...] un universo de reconocimiento, donde cada uno conoce su sitio y el de los otros, un conjunto de puntos de referencias espaciales, sociales e históricas: todos los que se reconocen en ellos tienen algo en común, comparten algo, independientemente de la desigualdad de sus respectivas situaciones (Augé, 1999: 5).

Con este corpus conceptual es que generamos la propuesta de una práctica artística simbólica y situada, que en el marco de unas relaciones singulares (arte/educación) interviniera sobre un espacio común (público) para crear una trama de sentidos e identidades.

El nacimiento de Acción en tiza

Iniciado en el curso virtual “Enseñar en el Nivel Primario y Secundario. Lazos y Prácticas” de la DFDP de la Provincia de Buenos Aires para docentes de arte, Acción en Tiza fue llevada a cabo también por formadores de otras regiones de la provincia que se encontraban dictando el mismo curso, multiplicando inesperadamente la participación de docentes en distintos puntos del mapa². Las intervenciones en esa oportunidad, estuvieron atravesadas por la problemática que desvelaba a maestros y profesores en aquel inicio de ciclo lectivo 2021. ¿Qué tipo de modalidad asumiría la escuela? ¿Presencial, virtual o mixta? ¿Cómo acompañaríamos las trayectorias discontinuas de las y los estudiantes? ¿Qué papel jugaría el arte en

¹ “Acción Poética” es un fenómeno mural- literario que comenzó en Monterrey, México en 1996. Tiene como fundador al poeta mexicano Armando Alanís Pulido y consiste en pintar e intervenir paredes de las ciudades con fragmentos de mensajes o pensamientos poéticos. Con el tiempo, fue extendiéndose a diferentes ciudades del mundo.

² Mapa digital colaborativo de la 1era edición de Acción en tiza <https://padlet.com/arteidra621/sirecpv2h1cn62us>

ese contexto de incertidumbres? Tender puentes, pensarnos en colectivo y pronunciarnos en las calles, plazas y patios de las escuelas, resultó esperanzador. Y si bien el curso era virtual, la materialidad contundente de la tiza dejando huellas que se entramaban con otras y otros, nos permitió comenzar a repensar “la escuela” más allá y más acá de su edificio.

Homenaje a Paulo Freire

Uno de los grandes legados de este intelectual y docente fue la denuncia al carácter político de la educación, su no neutralidad. ¿Cómo propiciar procesos emancipatorios y críticos en/con nuestra práctica docente? Estas líneas impulsaron la 2da edición de Acción en tiza 2021,³ en conmemoración al centenario del nacimiento del pedagogo brasileño y durante septiembre, el mes de la educación, inundamos la ciudad con el espíritu freirano. En días y horarios distintos, pero reunidos todos por la convicción de que la educación es práctica transformadora, se realizaron intervenciones en tiza por barrios y sectores de la ciudad.

Así, los mensajes freireanos dejados por desconocidos y encontrados inesperadamente en distintos rincones del espacio público, fueron suscitando una grata sensación de complicidad, de “estar en la misma” entre quienes participábamos del proyecto. La construcción colectiva nos dio la posibilidad del encuentro humano que por ese entonces estaba vedado por la pandemia. Evocando a Freire y al sentido más profundo de la educación, podemos decir que, si el mundo no cambia, al menos “cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Acción en tiza 2022: Malvinas nos une⁴

En 2022 la propuesta se enmarcó en los 40 años de Malvinas y, a diferencia de Acción en tiza 2021, esta temática sensibilizó a les estudiantes de manera más profunda en relación no sólo a su propia vida o su vocación docente, sino también a la memoria histórica, que nos interpela como sujetos activos y transformadores de esa historia. Nos enfocamos en los relatos, recuerdos, sentires de las y los estudiantes en sus entornos cercanos como aquellos que fueron apareciendo en los diversos relatos familiares. Fue una buena excusa para la comunicación, para “hacer memoria” y conversar sobre las vivencias particulares de cada integrante de cada familia.

La memoria se construye en forma colectiva, pero existe una dialéctica entre lo individual y lo colectivo, que se da precisamente en ese movimiento de construcción y reconstrucción de la historia.

³ Mapa digital colaborativo de la 2da edición de Acción en Tiza “Homenaje a Paulo Freire” <https://padlet.com/accionentiza/qv5rojyuu9rw39vx>

⁴ Mapa digital colaborativo de la tercera edición de Acción en Tiza “Malvinas nos une” <https://padlet.com/accionentiza/5rzloptusvj29fk4>

La gran mayoría de las y los estudiantes participantes del proyecto no habían nacido para el momento de la declaración de la guerra pero sí sus familiares y allegados: madres, padres, abuelas y abuelos, amistades, pudieron dar cuenta de algún recuerdo o reflexión potente. Las historias cotidianas, las micro historias, permitieron generar interrogantes, debates, ideas y percepciones acerca de nuestro pasado reciente utilizando el arte como herramienta para expresar, mostrar y no olvidar. Hubo relatos sobre caídos en esa absurda guerra, surgieron palabras de tristeza y esperanza, como un viaje en el tiempo hacia las postrimerías de la última dictadura cívico militar de nuestro país. Del ámbito privado (familiar) al institucional (el aula), del aula al espacio público, el espacio callejero.

En la mayoría de los grupos surgió la problemática acerca de pensar “Malvinas” ubicándola en el pasado, sin embargo, intentamos trabajar los riesgos que esta ubicación conlleva.

Algunos trazos para seguir pensando

Considerando que este proyecto está en proceso y que advertimos - por lo ya realizado - el potencial que tiene para continuar y replicarse en tiempo y geografías distintas, las conclusiones a las que arribamos tienen carácter de provisorias y seguramente quedan por pensar muchas otras dimensiones que en esta oportunidad no hemos abordado.

Analizando las cartografías colectivas que se fueron gestando podemos indicar, en principio, una cantidad considerable de participación, con su registro fotográfico y/o audiovisual y su carga en el mapa digital colaborativo. En total contabilizamos 419 colaboraciones. En la primera edición fueron 65, 219 en la 2da convocatoria (Freire) y 135 en la última edición (Malvinas).

Sabemos que este número de publicaciones, cuanto menos, se duplica en cantidad de participantes, ya que en su mayoría se realizaron los señalamientos en parejas o grupos, conformados a veces por sus pares del instituto formador o en otras ocasiones acompañados de sus familias. Esta cuestión es una de las que consideramos centrales para la reflexión, puesto que la experiencia artística se vuelve aquí un intersticio social, que posibilita intercambios y relaciones entre los sujetos en una lógica distinta a la del sistema. Tal como dice Bourriaud (2008), el arte que abarca la esfera relacional, problematizándola, se vuelve en efecto en proyecto político. En este caso, una política de la identidad, de la memoria, de la labor docente y del porvenir.

En otro sentido, la decisión de geolocalizar los señalamientos efímeros en una diversidad de espacios, atravesados ya sea por intereses sociales, por afectaciones biográficas, por sensibilizaciones estéticas del paisaje (entre otras motivaciones) también es una dimensión que resulta importante para seguir profundizando, puesto que todas ellas constituyen modos singulares de identidad individual y colectiva.

En el 2021 la invitación a intervenir las calles resultó, además, una forma otra - dentro de los múltiples dispositivos que ensayamos en la pandemia - para encontrarnos, pese a la distancia y a la imposibilidad de la presencialidad en las aulas.

Como apuntaba Paulo Freire, “la educación liberadora no produce por sí misma el cambio social, pero no habrá cambio social sin educación liberadora”. Confiamos en que prácticas artivistas como las de Acción en Tiza se orientan en este sentido y nos ilusiona pensar que las instituciones educativas también pueden ser centros de movilización y de transformación, no lugares pasivos, obedientes y reproductores de desigualdad.

La pedagogía artivista (...) parte de la deconstrucción normativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para involucrar a los estudiantes en situaciones de carácter ético, político, creativo, culturalmente relevante y sensible al contexto que afecta a la vida cotidiana de las personas (Mesías Lema, 2018: 25).

Bibliografía

- AA.VV. (2021). *Alberto Greco. ¡Qué grandes sos!* Catálogo de la exposición. Museo de Arte Moderno de Buenos Aires.
- AA.VV. (2018). *¿Caminamos, artivistas?* Andalucía. Farmamundi.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017) *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona. Paidós.
- Augé, M. (2005). *Los no-lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Escobar, T. (2021). *Contestaciones: arte y política en América Latina: textos reunidos de Ticio Escobar: 1982-2021*. Buenos Aires. Clacso
- Mesías Lema, J (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Revista Comunicar*, 57, vol. XXVI: Artivismo. Arte y compromiso social en un mundo digital.
- Marchán Fiz, S. (1994). *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid: Akal.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-tau.
- Smith, K (2016). *Guerrilla Art Kit*. Buenos Aires: Paidós.

ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

Estudio del proyecto institucional de la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea, de la ciudad de Rosario, Argentina

María José Sesma

Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea, Rosario

Desarrollar acciones en una gestión institucional conlleva a analizar los grandes desafíos que enfrenta la trama social que se tensiona entre la desigualdad y el bien común de todos los sujetos sociales. Garantizar igualdad de oportunidades a través del arte plantea una articulación de propuestas y plataformas entre la sociedad civil y los organismos del estado.

La Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario articula proyectos dentro de un eje estratégico con la finalidad de transformar a Rosario en polo cultural y de innovación. Desde esta perspectiva los diversos programas y proyectos, se proponen mejorar el acceso a los bienes y servicios culturales de niños/as, jóvenes y adultos residentes de nuestra ciudad.

La ciudad de Rosario está conformada en seis distritos, los que generan el desarrollo de nuevos ámbitos ciudadanos “capaces de dar resolución a sus problemáticas y de planificar su futuro con un claro conocimiento de sus prioridades”. La Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Infantil Ernesto de Larrechea, ubicada en el centro de la ciudad, desarrolla desde el año 2013 un proyecto de gestión institucional basado en dos premisas fundamentales: la Escuela como espacio público y el arte como transformación social.

La implementación del proyecto Institucional conllevó a un cambio de paradigma para la Escuela, que condujo a que niños y jóvenes se apropien de los códigos y modos de operar de la Danza y el Teatro, concibiéndolos como productores de hechos culturales y no como consumidores pasivos. Se consideró, entonces, la asociación y el tendido de redes culturales relacionadas entre sí en cuanto al capital cultural, intelectual y de financiamiento, permitiendo un diálogo fluido entre los distintos actores y generando un desarrollo donde la participación y la solidaridad sean valores colectivos, formando sujetos comprometidos que breguen por una sociedad justa y solidaria.

El Proyecto CO CRE AR de la Escuela Municipal comienza su implementación en el Distrito N.O. en el año 2014 y posteriormente en el año 2021 se concreta en los Distritos Sudoeste y

Norte. Por medio del mismo se lleva a cabo la práctica de Danza- expresión con niños de seis a ocho años y desde una impronta pedagógica llamada Grupos Integrales.

Figura 1.



Del centro al barrio

La experiencia de desembarco de la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico en el Distrito N.O. comenzó en el mes de agosto de 2014.

Luego del cambio de gestión de la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico “Ernesto de Larrechea” y de la puesta en marcha del nuevo proyecto institucional, se promovió la descentralización de la institución y la inclusión de distintos sectores sociales mediante el acercamiento de bienes simbólicos artísticos a poblaciones en situación de vulnerabilidad, además, de comenzar a trabajar con la implementación de los grupos Integrales, antes mencionados

La propuesta consistió en sustentar un entramado entre la Danza y el Teatro sin perder la especificidad de cada uno de los campos disciplinares, siendo lo suficientemente acorde a las nuevas tendencias escénicas considerando que los/as niños/as y adolescentes que transitan estas instancias de aprendizaje se encuentran en un momento de investigación, descubrimiento, sorpresa e internalización de sensaciones, emociones, que construyen su propia subjetividad y que crean su propia historia.

Los Integrales se caracterizan por ser una práctica de construcción y producción colectiva valorando lo particular no estereotipado del cuerpo, priorizando características propias de

cada sujeto o grupo. Por otra parte, podemos decir que los procesos de aprendizaje tanto de la danza como del teatro que tienen como destinataria a las infancias, desarrollan una propuesta de producción de ámbitos de apreciación estética. La relación que existe entre el juego y el movimiento, el juego y la dramatización, juego y danza, está directamente relacionado con un proceso cognoscitivo que surge de una realidad vivida o imaginada, proponiendo una mirada sobre el mundo y participando de criterios valorativos y de desarrollo de las posibilidades de expresión.

La construcción del sujeto de arte involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual en relación con la historia y a la identidad cultural de la comunidad

Todos somos sujetos de arte en general y de danza y teatro en particular y construimos un cuerpo entramado en significaciones verbales y no verbales que producen sentido las que producen el desarrollo de nuevas capacidades de expresión.

Se considera entonces que las infancias tengan la oportunidad de apropiación de códigos y modos de operar de las artes escénicas que no depende solo de la maduración según etapas, sino de la experiencia vivida a partir del dominio y experimentación con y desde su propio cuerpo, el espacio el tiempo y los objetos.

La posibilidad de crear está ligada a la posibilidad de jugar solo y con otros, de probar, de equivocarse, de descubrir sensaciones, nuevos pensamientos y nuevos modos de expresarse. (Sanguinetti, 2007: 5)

Las actividades que se desarrollan marcan la apertura de un espacio para el encuentro, de una comunidad que se convoca a una búsqueda de una nueva perspectiva de vida a través del arte. Una búsqueda que tiene como continente un proyecto de desarrollo artístico sobre la base de consensos y de acuerdos. Se proponen entonces modos de cooperación y de creaciones colectivas como alternativa a los modelos de organización que tienden a reproducir las propias situaciones.

Es por ello que se buscó en el Centro de Distrito un espacio apropiado para la enseñanza de la Danza y el Teatro, considerando la sala de reuniones como la más adecuada para la actividad. Se equipó con barras para técnica de danza clásica, pelotas de esferodinamia, ropas de vestuario para trabajar en el área de teatro, equipo de música etc.

El propósito fue implementar el “formato” de los integrales con las mismas características con las que se desarrolla en la institución central. Por lo tanto, se habilitaron los medios para que los mismos docentes puedan cubrir los encuentros —es decir, el dictado de clases en los dos lugares.

Es necesario destacar que para dichos encuentros-clases se consideraron los siguientes lineamientos:

1. El trabajo por pareja pedagógica

Trabajar en pareja pedagógica implica una estrategia didáctica innovadora e inclusiva, que supone la participación de dos profesores, en este caso vinculados a las artes escénicas, Danza y Teatro, pero a su vez de distintas expresiones de la Danza, como por ejemplo Danza Clásica, Contemporánea y Expresión Corporal.

Por ello, tiene que haber un amalgamamiento de los docentes integrantes de la pareja pedagógica dado que proyectarán en conjunto las propuestas, planificaciones de actividades y evaluación. Lo fundamental es apostar inclusivamente desde las distintas disciplinas sin perder el propio campo de acción de cada una de ellas, atravesando la corporalidad desde la conjunción de dichas formas de danza y teatro. En esta instancia, el proceso de interacción favorece a su vez el crecimiento de cada uno de los integrantes, dado que implica desdibujar de alguna forma patrones establecidos de lo que supone, por ejemplo, la danza, y abrirse a nuevas posibilidades de creación, las que serán transmitidas intrínsecamente a las infancias.

En este sentido se impulsó la participación de las y los profesores a la propia preparación para el abordaje de este proceso complejo, afianzando sus conocimientos y experiencias en el lenguaje del movimiento y en la expresión teatral, teniendo en cuenta que para coordinar los espacios desde actividades lúdicas y artísticas en contextos de vulnerabilidad se debe disponer de energía y motivación para la intervención, comprometiéndose en el ejercicio del arte como función social.

2. Agrupamiento

A los Integrales que comenzaron a funcionar en el distrito Noroeste se los organizó en dos grupos: un primero integral (seis y siete años) y un segundo integral (ocho y nueve años); teniendo como característica que los y las niñas permanecerán en estos grupos durante dos años y luego podrían continuar el trayecto de Danza y/o Teatro en el edificio ubicado en la calle España y Santa Fé, en el centro de la ciudad.

Los integrales, se identifican por ser una práctica de construcción y producción colectiva, valorando el cuerpo no estereotipado y priorizando características propias de cada niña, niño y grupo. La propuesta consiste en la apropiación y experimentación del espacio a partir del conocimiento del propio cuerpo y las emociones, conocer a través de lo lúdico el origen del propio movimiento y lograr relacionarse con sus pares mediante el teatro o la danza. En este sentido, afianzamos nuestro pensamiento refiriéndonos a las palabras de Michel Foucault, expresadas en su obra *“Tecnologías del yo”* y afirma que:

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990: 48)

Se comprende, entonces, que el arte, es un patrimonio de los pueblos y se constituye en un derecho inalienable a ellos; sujeto a un contexto social y político que lo acredita como tal, de necesaria creación colectiva material y simbólica de sentimientos e ideas cuyo fin es poético y/o estético. Una relación recíproca entre creadores y receptores.

La construcción del sujeto de arte involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual en relación con la historia y con la identidad cultural de la comunidad.

Existe siempre la pregunta por parte de los padres y madres que apuntan a sus hijos e hijas en Integrales, sobre la actividad específica que realizan. Tenemos que tener en cuenta que en los grupos Integrales se considera que las infancias tengan la oportunidad de apropiación de códigos y modos de operar de las artes escénicas que no depende solo de la maduración, sino de la experiencia lúdica, presencial.

En una primera etapa, se abordan distintos contenidos que hacen referencia a la construcción del esquema corporal, la exploración de la espacialidad del propio cuerpo, el registro del movimiento recorriendo las nociones espaciales y temporales, el reconocimiento de calidades de movimientos combinando tiempo espacio y energía, personal y colectivo. Se trabaja además, sobre las imágenes: imágenes productivas, reproductivas. Imitativas, sensoriales; utilizando diferentes recursos: sonoros, plásticos, kinestésicos, literarios etc.

Agregamos la propuesta del registro e investigación del esquema corporal (tono, volumen, apoyos, peso, eje, etc.) e imagen corporal y su movilización a partir de movimientos de locomoción, acciones básicas y calidades de movimiento. Por otra parte, consideramos el objeto como posibilitador del movimiento, así como también la acción dramática y el gesto como posibilitador de la expresión.

Este abordaje de acción que llamamos el Camino del Creador, dentro del proyecto CO CRE AR, es integrador, dinámico y constante e implica la generación de nuevas instancias creativas, de comunicación y construcción de nuevos saberes.

Podemos agregar también, que todas estas acciones requirieron de un trabajo minucioso de análisis y posterior gestión en el territorio. Se sucedieron encuentros con los directivos y personal del Centro de Distrito, se produjeron intervenciones artísticas en horario de administración, mediante Flashmob, irrumpiendo en el lugar de espera del público, sumado a recorridas por el barrio con distribución de volantes y folletería en Escuelas e Instituciones de dicha zona territorial.

En realidad, no fue fácil acceder al barrio mediante una simple convocatoria, dado el acostumbramiento a otras formas de comunicación; en este sentido la propuesta de inscripción a la institución de forma "on line" que favorece la participación de todos y todas en una Escuela Pública de Arte y que en la Sede central tuvo una inscripción de 400 aspirantes; en el barrio sucedió lo contrario: los aspirantes no habían acudido espontáneamente, por lo tanto, se adiciona además, la tradicional inscripción presencial, en el Centro de Distrito.

Se produjeron, también, entrecruzamientos con otras manifestaciones artísticas, las que se practican en este Centro Distrital; como por ejemplo, la posibilidad de realizar actividades junto con la Orquesta del Barrio Ludueña. Dicha orquesta, es un proyecto pedagógico, artístico y social, dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de

Rosario; con gestión del mismo Distrito. Es así que, luego de varios intercambios, pudimos realizar un espectáculo de Danza y Orquesta en el Teatro El Círculo.

El acercamiento a un teatro clásico de Rosario produjo una experiencia inusitada, la mayoría de los chicos y chicas no habían tenido acceso, hasta el momento y algunos no sabían de su existencia. Ver a las familias con mate y canasto en las butacas del teatro para ver a sus hijos e hijas, que si bien fue conflictivo para los responsables del lugar, adquirió una relevancia única, expresada en los aplausos que se sucedieron durante la función. Por otra parte, los niños se contactaron entre sí, sus sonrisas, y desearon la posibilidad de actuar, bailar, pero también tocar en la orquesta. Como expresa Didi-Huberman en su libro *“Pueblos Expuestos, Pueblos figurantes”*, haciendo referencia a esa necesidad de aparecer y a ser reconocido, afirmamos que “esperar ver a un hombre, sería pues volver a poner en juego la necesidad de un reconocimiento del otro, lo cual supone reconocerlo como semejante y como hablante” (Didi-Huberman, 12).

El filósofo francés, destaca el aparecer como una forma de resistencia. En este sentido la inclusión social implica un proceso de empoderamiento de los sujetos. Democratizar la cultura, garantizar el acceso a bienes simbólicos en condiciones difíciles por la coyuntura socioeconómica actual significa ser sostén y continuación del objetivo de igualar las oportunidades, minimizando la incertidumbre, para todos y todas mediante el acceso a los bienes culturales; con el compromiso de asegurar la presencia del estado y el goce pleno y real de los ciudadanos.

De alguna manera, dicha democracia cultural, implica un estado presente. Ese dejar aparecer, desarrollando procesos identitarios en el refuerzo de vínculos comunitarios de una calle, de un barrio, o de una ciudad.

Figura 2.



Bibliografía

- Barba, Eugenio y Savarese, Nicola (1988). *Diccionario de Antropología Teatral*. México: Gaceta.
- Barba, Eugenio (1987). *Más allá de las islas flotantes*. Buenos Aires: Firpo&Dobal.
- Bordieu, Pierre (2003). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.
- Csordas, Thomas (2010). "Modos somáticos de atención", en Citro (coord.): *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- De Marinis, Marco (2005). *En busca del actor y del espectador*. Buenos Aires: Galerna.
- De Marinis, Marco, (2004). *La parábola de Grotowski*. Buenos Aires: Galerna.
- Didi-Huberman, George, (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, Silvia, Aguirre Silvia. (2006). *Desarmando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, Néstor (2006). *La producción simbólica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, Maurice (1975). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Península.
- Pavis, Patrice (1998). *Diccionario de teatro, dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Sanguinetti, Inés (2007). *Somos Voz, Iguales pero diferentes*. Buenos Aires: Crear vale la pena.

La coordinación del área de expresión en la escuela media: un aporte para la transformación social

Claudia Facciolo

Universidad Nacional de las Artes / Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano

Escuela Superior de Enseñanza Artística Lola Mora

La importancia de lo colectivo en la escuela

Qué mejor preparación que la experiencia concreta de la cooperación y del compartir desde la escuela para la vida social y para una vida productiva donde la sinergia de las capacidades individuales debe articularse y contribuir a crear un verdadero espíritu de equipo, donde el individuo debe integrarse al proyecto conjunto de su institución de trabajo?
(Elichiry, 2004: 7)

El rol del coordinador del área de expresión es fundamental. En el caso del colegio Pueyrredón, sólo contemplaba dos asignaturas: Música y Artes Visuales, pudiendo sumarse Teatro u otras más, según diferentes orientaciones de escuelas secundarias y su oferta educativa. En algunas escuelas se arman las coordinaciones reuniendo también a muy distintas disciplinas entre sí como Educación Física o Tecnología, según la modalidad o necesidades de cada institución.

Muchas veces, este cargo es desaprovechado por desconocimiento o por asignársele al mismo cuestiones más bien burocráticas y administrativas. En cambio, es mucho más que reenviar mails de la conducción o cuestiones formales organizativas. Es un rol muy importante en el aspecto fundamentalmente pedagógico. Quizás no todos sepan que para postularse es preciso diseñar un proyecto que va a ser sometido a votación, por lo cual es un rol que debe ser elegido por lxs compañerxs docentes. Dicho cargo durará dos años con posibilidad de renovación por un año más. Si bien se puede continuar por más tiempo, en nuestro Departamento pensamos que es recomendable que las personas en este cargo vayan rotando para que sea más inclusivo y horizontal, con alternancia de disciplinas. De esta forma se

asegura una rotación entre Artes Visuales y Música, con el recambio de cada mandato. De todas maneras, más allá de la especialidad del coordinador, se deberá implementar una mirada abierta que incluya ambas disciplinas por igual. De ahí el nombre de coordinadorx del área de expresión. Otro aspecto fundamental es que como coordinadorx se participa en las reuniones de consejo consultivo junto con la conducción y otros coordinadores de área de otras disciplinas, como: exactas, comunicación, sociales. Lo cual posibilita el intercambio con ellas y la propia representación del área de expresión en la toma de decisiones generales que atañen a los asuntos cotidianos del colegio. Los espacios en común, que se habilitan para el diálogo, potencian lo colectivo y propician la reflexión sobre las prácticas docentes.

Inspiración en el proyecto de teatro solidario: una labor colectiva

En mi caso presenté un proyecto de coordinación inspirado en el trabajo colectivo e interdisciplinario, que fuese capaz de abrir la oportunidad de trabajar con otrxs, habilitando la participación activa de lxs adolescentes y jóvenes, y que además posibilite una mayor participación por parte de toda la comunidad educativa. En ese momento no estaba familiarizada con el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos y/o Problemas) pero en cierta manera ya lo estaba implementando sin saberlo porque intenté diseñar un proyecto a la medida de la institución, basado en su realidad y no en generalidades u otros modelos. Buscando la solución a cuestiones concretas, como la deserción y el fracaso escolar o la apatía generalizada. Ubicando a lxs jóvenes como protagonistas del proyecto y otorgándoles participación activa, procurando que su voz fuese oída. En ese sentido, se propuso desde resolver de manera urgente la falta de materiales, de estímulos y salidas que facilitarían el acceso a la cultura y a la tecnología; hasta incluso afrontar los profundos problemas de convivencia tanto entre alumnxs como en sala de profesores, entre muchas otras cuestiones a trabajar entre todxs.

En la escuela ya estaba funcionando, y muy bien, el proyecto de Teatro Solidario de la mano del vicerrector Ricardo Spadea para el que yo también trabajaba como docente en el Taller de Escenografía.¹ Esa experiencia autogestiva y única, me dio las herramientas para animarme a proponerme como coordinadora con el deseo de extender lo que en el taller ya se podía vivenciar hace tiempo, para el resto de toda la escuela. Además, se encontraba en funcionamiento un proyecto relacionado con murales aunque estaba bastante detenido, principalmente por la falta de materiales y la complejidad que la técnica elegida requería. Se propuso entonces también retomar ese proyecto, pero haciendo otro tipo de murales, invitando a la participación conjunta con música, la incorporación de tecnología y que dieran lugar, en su manufactura y producción, verdaderamente a la impronta de lxs alumnxs en su realización. Esto es, que no estuviese tan presente la factura de la mano de un profesorx,

¹ Se facilita el acceso a un material (artículo con imágenes, disponible para descargar en PDF) que da cuenta de la experiencia mencionada, el Taller de Escenografía: La escenografía en la Escuela Media: un aporte para la transformación social. Reflexiones acerca del Taller de Escenografía en el marco del Proyecto de Teatro Solidario de la Escuela Media N° 7 Colegio "Pueyrredón"

para pasar a confiar más en lxs estudiantes, en su propia visión, en su capacidad de logro y resolución, para que pudieran atravesar su propia experiencia. La idea era darles más espacio para la participación, en la elección de las temáticas y en la toma de decisiones estéticas en general. Empoderar lxs, brindar las bases para desarrollar un mayor sentido de pertenencia.

¿Qué es enseñar arte? ¿Qué desafíos supone?

Enseñar arte es estar consciente de ser lo último en el listado de prioridades de la educación a pesar (o justamente a razón de) que haya probada evidencia que el arte es transformación social pura.

En el listado de materias, las artísticas son las menos valoradas. Muchas veces, circunscritas como secundarias a otras, ilustrativas y/o “de apoyo” para otras disciplinas que gozan de un puesto mayor en la jerarquía educativo-institucional vetusta. El Arte no está valorado en la educación formal ni se lo equipara con Ciencias, Lengua, Matemática. Siempre es considerado prescindible. Tampoco ayudan los y las docentes de arte que no se comprometen con la tarea desde lo social (afortunadamente son los menos). En general, eso hace mucho la diferencia entre quienes son artistas-docentes, capaces de transmitir amor por lo que enseñan y quienes solo lo toman como un trabajo más. Ya que, si no están comprometidos con la tarea docente, pueden hacer de Plástica o Música “el taller de la hora libre”, drenando así los espacios artísticos de las escuelas de valor y educando a las nuevas generaciones haciéndoles creer que el arte es solo para unxs pocos, una élite y que si no tenés el “don” del arte, no es valiosa tu producción, ni útil o necesaria: es simplemente hora libre. Ejercer la docencia es todo un arte y entender la docencia como un arte en sí mismo, resulta clave en el contexto actual. Lo que se intenta demostrar es que:

Parte del proceso creativo de un artista-docente, sucede en las aulas donde se piensa, se vive y se respira el arte de lo posible; lo cotidiano viviendo en lo artístico y viceversa. A menudo, el artista-docente (y/o estudiante) es reducido a la categoría de no-artista porque además, se encuentra en proceso de enseñar o aprender (como si esto alguna vez tuviera fin). En esta lógica mercantil [...] se pretende negar el arte de cada día, el que sucede sin sponsors, el que activa la imaginación en las mentes y despierta el pensamiento anestesiado por el uso de la imagen como mero consumo. Es preciso reivindicar la tarea docente en la educación artística como lo que realmente es: otra forma más de arte contemporáneo, social y políticamente comprometido, con un fuerte impacto en la transformación social. La docencia es un arte de resistencia. (Facciolo, 2023: 36)

Quienes sólo ocupan el rol docente como una salida laboral más, están contribuyendo a implosionar los talleres desde adentro, y esto, al sistema le viene como anillo al dedo. Quisiera que no se me malinterprete, ya que no es una crítica a lxs docentes (quienes siempre le ponemos el cuerpo a todo) sino más bien un llamado a la autocrítica para poner en valor y

visibilizar la enorme tarea y responsabilidad que afrontamos cada día frente al menosprecio que se hace de la misma o la creciente prensa negativa que solo muestra los casos mínimos con los que se pretende empañarla e instalarse como si fuesen la mayoría. Visibilizar que no cualquiera puede ser docente, como quiso instalarse en la vuelta pos-pandemia al intentar suplantarnos por personas sin ninguna preparación. Considero que, en ese contexto, debería haber quedado más que claro que nuestra tarea no es nada fácil, en cada uno de los hogares. Al respecto, me parece pertinente relacionar todo esto con una ponencia de Camnitzer (2021) titulada “Arte y pedagogía”² que me ayuda a poner en cuestión todo lo antes mencionado. En dicho texto, el autor plantea la pregunta: “¿debiera el arte formar parte de la educación o la educación formar parte del arte?” (p. 5). Dejo aquí debajo, solo algunas citas, que seguramente nos servirán para seguir elaborando asociaciones y reflexionar juntxs, con autocrítica, sobre las propias prácticas:

La educación tiene que ser absorbida por el arte y condicionada por él. Considero que el arte es una forma de pensar. Y creo que la educación como se la utiliza hoy es una forma de entrenar. (Camnitzer, 2021: 1)

Aprendí a leer y a escribir como si éstas fueran actividades distintas a mirar y dibujar (Camnitzer, 2021: 4).

Preguntarse: ¿Cómo es posible que esto aún suceda? Es un llamado a la reflexión en sí mismo. Escribir, leer, hablar, ¿y por qué no también mirar y dibujar? resultan todos aprendizajes posibles, urgentes y necesarios en el ámbito escolar, más que nunca.

Educación y cultura, pilares para la transformación social. Algunas reflexiones y asociaciones para ir hilando

Para muchxs, la escuela será la única oportunidad para poder acceder a una función de teatro, un concierto, un poema o una visita guiada a un museo o a cualquier otro espacio diferente del cotidiano y circundante. La escuela, será, además, la posibilidad de múltiples puertas que se abren a otros mundos, otros lenguajes, desde las disciplinas deportivas hasta el acceso a otros idiomas. Para quienes ya detentan estos ingredientes en su capital cultural heredado (Bourdieu, 1984), puede parecer irrelevante y hasta innecesario, pero para quienes no conocen estos otros mundos, ¿cómo podrían siquiera osar elegirlos en un futuro? O incluso cuestionarlos, deconstruirlos o decolonizarlos, como propone el filósofo y líder indígena Ailton Krenak, con los museos. Es por esto, que el acceso al arte y la cultura a través

² Luis Camnitzer, artista y académico de la State University of New York, realizó una conferencia el lunes 13 de mayo 2021 en el Salón de Honor de Casa Central UC, en el marco del Programa de Profesores Visitantes de la Escuela de Arte UC. Título de su ponencia: “Arte y Pedagogía”.

de la educación, entendido como un derecho, nos hace más libres. Por otro lado, aprender a valorar nuestro propio andamiaje, la cultura que se mama en el barrio, en la calle o en un espacio rural, es vital. Reconocer nuestro entorno como digno de ser difundido, compartido y reconocido en igualdad de condiciones que cualquier otro centro neurálgico o hegemónico de la cultura en el resto del mundo, sin asimetrías ni jerarquías.

La cultura no debería ser regida por cánones elitistas ni estar regulada por el mercado, tampoco se trata de crear tensiones entre sistemas simbólicos diferentes (García Canclini, 1984) mediante jerarquías impuestas por una hegemonía cultural dominante (Num, 1989). Por el contrario, la cultura debería ser accesible y presentada para todxs, sin distinción. Esto implica abrirse a un otrx entendiéndolx como semejante (Duschatzky, 2009) y no como un límite o un subordinadx/superior. La escuela podría ser pensada como un espacio vivo donde poder llevar a cabo este tipo de intercambio enriquecedor entre pares. Un espacio latente para la transformación, donde se gesten verdaderos proyectos de vida y donde el tejido social sea la materia prima desplazando el reinado de los contenidos frizados y obsoletos, o de las normas y regulaciones caducas que muchas veces atentan contra el potencial emancipador y desactivador de una educación capaz de forjar anti-destinos (Núñez, 2007). Una escuela que abre posibilidades, descarta etiquetas y con ellas, desmantela las nuda-vidas (Núñez, 2007) que el sistema pretende cobrarse. Una escuela para aprender a estar juntxs, en los términos que nos invita a pensar Skliar (2010). Para completar estas ideas, comparto esta cita:

No abduquemos de nuestra sensibilidad hacia el otrx ni de la ternura; que no dejemos de pensar la vida común, que no se divide en “pública vs. privada”, ni en “profesional vs. personal”. Se trata de aprender a vivir sin que el rol nos fagocite o una profesión nos insensibilice, entendiendo que lo común no tiene fronteras absolutas, que nuestra responsabilidad no es una cuestión de estatutos ni competencias, aún en aquellos casos en los que la ley las establezca. (Najmanovich, 2020: 53)

En el ámbito escolar, resulta imperioso no sólo transmitir la cultura, sino también transformarla (Dewey, 2010) habilitando el pensamiento crítico, la pregunta, la experiencia directa. Para ello, es preciso como docentes confiar en nuestrxs estudiantes, escucharlx y meternos en su mundo, aprender de ellxs, de su propia cultura para generar reciprocidad (Gomes Da Costa, 2005). Activar el deseo por el saber para erradicar el sufrimiento escolar (Charlot, 2013). En la actualidad, la escuela ya no puede pretender que el alumnx se someta a los moldes de un perfil de estudiante ideal que nuestras expectativas y/o prejuicios arbitrariamente les exigen. Nos encontramos ante el desafío de sincerarnos y más allá de buscar falencias en lxs estudiantes (De Gatica, 2019), empezar a repensar nuestro rol y nuestras prácticas como docentes. Dar cuenta de nuestro posicionamiento político, no solo frente al aula, sino en la vida misma. Es preciso “aceptar la función contradictoria de las prácticas educativas y orientar las propuestas según las posibilidades que brinda el contexto” (Elichiry, 2004: 8)

El conocimiento no es algo estático, es algo en constante construcción (De Gatica, 2014), se alimenta de la duda y la curiosidad, entonces, cabe la pregunta: ¿Cómo pretender

que sigan asimilándolo en compartimentos estancos? Las artes y la cultura son también una excelente oportunidad para abrirle la puerta a lo interdisciplinario, al hacer colectivo, democrático, plural. La diversidad debe ser una celebración en la escuela pública (y en todas). Poder compartir un mismo espacio entre seres tan diversos es el mayor valor (y desafío inclusivo) para un estar cultural y colectivo. En Argentina, estamos cumpliendo 40 años de democracia y defenderla, junto a todos los derechos conquistados, se torna más necesario que nunca frente a ¿nuevos? e inusitados embates que traccionan en contra de la misma. Convertir a la escuela en una verdadera y valiosa oportunidad para aprender a crecer en sociedad, como seres libres y comprometidxs con el otrx es crucial. Cuando el conocimiento es practicado de esta manera, sin jerarquías, con creatividad y brindando espacio para el error, la transformación social es realmente posible.

Entonces, ¿Por qué enseñar Arte? La educación es un derecho, considero que es sinónimo de transformación social. Con esto no me refiero a la movilidad socioeconómica de “subir o bajar de clases”, no es un mero enfoque clasista o de imposición del mercado a lo que aludo con transformación social. Por el contrario, es más bien para mí, algo relacionado con lo esencial, del orden de lo espiritual y profundamente humano. El acceso a la educación pública y de calidad es una posibilidad infinita de puertas que se abren a otros mundos, al pensamiento crítico, al crecimiento como ser humanx en general, a la felicidad de poder pensar y sentirse realizadx.

Frente a la pregunta ¿es posible una educación secundaria más inclusiva? Mi respuesta es rotunda: Si, creo que es posible. Siempre y cuando se escuchen a lxs jóvenes que la habitan. La escuela secundaria puede ser inclusiva, de hecho por ley, lo deberían ser todas las escuelas (Dussell, 2008) y si la institución se propone eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación de sus alumnxs o al menos a intentar hacer lo posible por derribarlas, incluyendo el solicitar ayuda externa cuando se la necesite o información y asesoramiento si se desconoce cómo proceder. Las barreras (López Melero, 2011) pueden ser de todo tipo (sociales, físicas, económicas, culturales, etc). La clave está en detectarlas y tratar de elaborar trayectorias (Terigi, 2007) a la medida de nuestrxs jóvenes, donde realmente se contemple su situación. Por eso, es importante poder trabajar en equipo entre lxs profesorxs, con el DOE (equipo de psicólogxs y psicopedagogxs), tutores, preceptores, acompañantes terapéuticxs, centros de salud cercanos... Allí radica la importancia del trabajo colectivo, que excede lo netamente artístico y nos interpela desde lo social, para ser parte de un proyecto donde las coordinaciones de cada área puedan estar presentes y no desentenderse de la realidad. Implica mucho tiempo y compromiso, desde ya. Para eso, es preciso realmente conectar con lxs jóvenes, conocer su mundo y no pretender que sean ellxs quienes se adapten a la escuela, sino al revés. Aquí se puede incorporar la propuesta de Gomes Da Costa (2005) en su pedagogía de la presencia, basada en reciprocidad y emancipación. O también ese valioso “enseñar es preguntar-nos” al que Edelstein (2014) hace mención. La docencia es ejercer esa ciudadanía de la que nos habla Najmanovich (2020) no como concepto de autor, sino como un proceso abierto de construcción colectiva para “cultivar el arte de los encuentros” (Najmanovich, 2020: 161).

Conclusiones no finales, pero sí abiertas

Retomando todo lo anteriormente expresado, puedo reafirmar que: Asegurar el libre acceso a la educación artística de calidad, es decir, una educación realmente capaz de abrir una posibilidad infinita de puertas que conectan con otros mundos, sin especulaciones, con pensamiento crítico y sin miedo, es propiciar una verdadera transformación social. Para ello, el rol de coordinadorx en el área de expresión con conciencia social es fundamental.

Los aspectos que recupero de todo lo experimentado en mi rol de coordinadora del área de expresión en una escuela media, son los basados en lo colectivo y los que se apoyan en lo posible, porque aún en escuelas de formato tradicional, la reflexión y la invitación a repensarnos es algo totalmente alcanzable. Puesto que depende nada más (y nada menos) que de la voluntad de querer repensarnos y a partir de ahí, ya hay un montón ganado. Los formatos tradicionales, las estructuras enquistadas desde hace años necesitan revisarse, tal como Steiman (2021) nos invita a hacer. La escuela no es un edificio ni los cien años que tenga cumplidos ni cuántos próceres egresaron de allí. La escuela la hacemos las personas que la habitamos, es decir toda la comunidad educativa y debería ser de manera más horizontal: docentes, trabajadores auxiliares, alumnxs, familias... Y cuando las personas nos juntamos somos capaces de hacer muchas cosas hermosas y significativas, con la complejidad que cualquier tejido social implica pero con la certeza de estar vivxs y dispuestos a dejar algo mejor de lo que encontramos. La docencia es un trabajo, sí. Pero no cualquier trabajo: es todo un arte de resistencia que requiere de vocación y compromiso sociopolítico-afectivo. Como cualquier otro trabajo con interacción profunda entre personas, donde lo vincular es crucial, y donde además, una escuela tiene la responsabilidad de ser inclusiva. Esto último es posible: Lo demuestran las propuestas alternativas que desarrollan lxs autores Andrade y Schneider (2017) con un sistema de tutorías, trabajo colegiado entre docentes, con planificaciones cicladas, coordinadores de área, espacios de trayectorias personalizadas, que ayudarían a revertir la repitencia y abandono que también menciona Krichesky (2017). Por eso, más que nunca hay que perderle el miedo a la odisea y embarcarse por completo en un hacer colectivo. Total, como dice el poema de Susy Shock: “la única certeza es el fracaso: ese es nuestro punto de encuentro, desde ahí estallarán los nuevos hallazgos.”

Bibliografía

- Andrade, G y Schneider, D. (2017). “Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista”. Revista *Voces en el Fénix* N° 62 Ser digno de ser. La secundaria como derecho.
- Bourdieu, P. (2007). *Estructura, habitus y prácticas. El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Camnitzer, L. (2021). “Arte y Pedagogía”. Conferencia en el Salón de Honor de Casa Central UC, en el marco del Programa de Profesores Visitantes de la Escuela de Arte UC. Chile.

- Charlot, B. (2013). “La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes” (conferencia). Actas del V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”.
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. y de Gatica, N. P. (2019). “La formación en el ingreso a la universidad”. *Revista Educación, Política y Sociedad*, no 4 (2).
- De Gatica, A. (2014). “Conocimiento y transformación. Vinculaciones entre Pierre Bourdieu y el pragmatismo de Charles Peirce”. *Papeles de Trabajo*, 8 (13).
- Dewey, J. (2010). *Criterios de la Experiencia en Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussell, I y Southwell, M. (2008). “La escuela media, desafíos de la inclusión masiva, Desafíos de la inclusión masiva”. *Revista El Monitor (en línea)*. (Para Nivel Secundario).
- Edelstein, G. (2014). “Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad”. *Política universitaria N° 1*. Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU).
- Elichiry, N. (2004). “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos”. En Nora Elichiry (comp). *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Facciolo, C. (2021). “La escenografía en la Escuela Media: un aporte para la transformación social. Reflexiones acerca del Taller de Escenografía en el marco del Proyecto de Teatro Solidario de la Escuela Media N° 7 Colegio “Pueyrredón” DE3”. *Revista EscenaUno. Experiencias didácticas y de investigación*, 15 - Año VIII. <http://escenauno.org/la-escenografia-en-la-escuela-media-un-aporte-para-la-transformacion-social-reflexiones-acerca-del-taller-de-escenografia-en-el-marco-del-proyecto-de-teatro-solidario-de-la-escuela-media-n-7-c/>
- Facciolo, C. (2023). *Una manzana*. Tesis de Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados, UNA.
- García Canclini, N. (1984). *Cultura y sociedad: una introducción. Cuadernos de información y divulgación para maestros bilingües*. México: Dirección General de Educación Indígena de la SEP.
- García Canclini, N. (1984). “Introducción”. En Bourdieu, P., *Sociología y cultura*. Grijalbo: México.
- Gomes Da Costa, A. C. (2005). *La pedagogía de la presencia*, Buenos Aires: Losada.
- Krenak, A. (2023). “¿Otro museo es posible?” Entrevista a Aílton Krenak, filósofo y líder indígena : <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ailton-krenak-otro-museo-es-posible>
- Krichesky, M. (2017). “Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario”. *Revista Voces en el Fénix*, 62, Ser digno de ser. La secundaria como derecho.
- López Melero, M. (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”. *Innovación Educativa*. Nro (2003) Cada escuela es un mundo. Un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa. Chile.

- Najmanovich, D. (2020). "Ni afuera ni adentro de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad". En Untoiglich, G. y Szyber, G. *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nun, J. (1989). *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, V. (2007). "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos" (conferencia). Universidad de Barcelona.
- Skliar, C. (2007). "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa". *Revista Kirikiki*, Málaga, España. http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Skliar, C. (2010). Conferencia "Escuela, Infancia y diversidad": Estar juntos. *Portal Aprender*. Entre Ríos: <https://youtu.be/5rPEZhEObzI>
- Steiman, J. (2021). "Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario pospandemia". *Integración Y Conocimiento*, 10(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31965>
- Terigi, F. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Argentina: Fundación Santillana.
- Valdez, D. (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Propuesta pedagógica para la innovación artística en la educación secundaria

Lucía Balboni

Universidad del Salvador

Introducción

El presente trabajo propone revisar el diseño curricular de las artes visuales de la escuela secundaria y sugerir un planteo innovador asociado al campo del arte contemporáneo y que dialogue con otras asignaturas para lograr un aprendizaje significativo en el área artística y cultural.

El arte en el siglo **XX** se constituye a partir de una mirada más conceptual de la obra, donde la idea predomina ante la materialidad, proceso que se fue desarrollando hasta llegar a la *performance*, el video arte, la estética relacional, entre otras. El campo contemporáneo nos obliga a repensar la educación artística en el momento en que se expanden los límites para alcanzar nuevas dimensiones. El arte de hoy no comunica a través de la técnica, sino que utiliza lenguajes más abiertos y reflexivos. Muchos artistas se alejan cada vez más del atelier e indagan entre la ingeniería, la botánica, la tecnología, y conciben nuevos medios de expresión para transmitir mensajes sociopolíticos, personales y poéticos.

En la escuela resulta necesario que la enseñanza de las artes amplíe el territorio y se vincule a otras áreas articulando los programas con los componentes del lenguaje visual, los modos en que se organizan y los recursos compositivos. El vínculo con otras asignaturas puede contribuir con el marco teórico sirviendo tanto de conocimiento previo como punto de partida para la discusión y la reflexión que requiere la experimentación artística. De esta manera, el producto estético se vincula a un contexto más amplio y significativo y a su vez colabora con un aprendizaje integral.

El presente artículo tiene como objetivo transmitir una propuesta pedagógica a través de ejemplos de diversas experiencias y servir como dispositivo catalizador de proyectos artísticos.

Esta propuesta requiere un trabajo colaborativo entre docentes, en el marco del programa anual y en la proyección de trabajos interdisciplinarios que busquen entusiasmar a los alumnos mientras contribuyen a generar un aprendizaje más amplio, crítico y actual, evitando el aprendizaje fraccionado.

Un recorrido conceptual sobre el arte

Marcel Duchamp crea su primer *ready made* en 1913, objeto industrial sacado de su contexto original, desfuncionalizado y convertido en arte. Con este gesto, rechazaba la tradicional postura del artista genio ampliando los límites del arte radicalmente. Este cuestionamiento al contexto artístico inauguró un nuevo capítulo en la historia del arte y puso en jaque las cualidades estéticas tradicionales.

En la década del sesenta, Joseph Kosuth retoma la idea de Duchamp con su obra “Una y tres sillas” en la que aparece una silla real con su reproducción fotográfica y lexicográfica. El cuestionamiento sobre la definición de arte continuaba y la obra iba ensayando nuevas determinaciones en relación al terreno conceptual. Para finales de la década, el clima político a ambos lados del Atlántico fue polarizándose de forma progresiva, la guerra de Vietnam en Estados Unidos y los movimientos de protesta estudiantiles en Europa hicieron que los artistas trabajen cada vez más en contextos abiertamente políticos. En este contexto, Yoko Ono y su esposo John Lennon emprendieron una serie de acciones denominadas por la prensa como los “Bed-ins for peace”, en las que el matrimonio se atrincheraba en habitaciones de hoteles de Ámsterdam y Montreal durante unos días con mensajes antibélicos, sumándose a la consigna “haz el amor, no la guerra”: un eslogan adoptado por el movimiento hippie y otras organizaciones contraculturales de la época.

La idea iba desplazando a la técnica y lentamente los territorios del arte se fueron expandiendo cada vez más. Estos primeros pasos dieron origen a un largo camino que, llegados los años noventa, incluirían la participación activa del espectador, deconstruyendo por completo no sólo el campo estético sino también esferas de acción social. En este contexto, el artista tailandés Rirkrit Tiravanija desarrolla una serie de obras cuyo fundamento es la interacción humana, lo que el historiador y crítico de arte Nicolás Bourriaud (2006) llamó “estética relacional”. En una de sus series más conocidas, iniciada en la galería neoyorquina Paula Allen, el artista se propuso cocinar una comida típica tailandesa para los visitantes de la muestra. No se trataba de una performance, sino de una interacción humana como acto estético, una idea que puede ser asociada con el concepto de la plástica social de Joseph Beuys y que propone crear nuevos espacios de sociabilidad instaurando nuevos tipos de transacción frente al objeto cultural (Bourriaud, 2006). Ya no había vuelta atrás, el arte ya no dependía de su forma física únicamente, sino que había alcanzado territorios nunca antes explorados. Estas propuestas temporales, efímeras, propusieron integrar al espectador como parte de la obra a la vez que obligaban a los galeristas a repensar el mercado y las maneras de comercializar los nuevos formatos. Pensemos en la obra de Francis Alys “Don’t cross the bridge before you get to the river”, realizada en 2008 en el Estrecho de Gibraltar, peligroso paso para los inmigrantes africanos que intentan hacerse camino hacia un nuevo continente y una nueva vida. Este proyecto situaba niños a ambos lados del Estrecho, unos en España y otros en Marruecos, que avanzaban con barcos de juguete hechos con velas de paño y sandalias. La idea era tener dos líneas de niños que se encontraran en el horizonte creando un puente imaginario entre los continentes. Con esta

obra podemos definir al arte contemporáneo como lo hizo Andrea Giunta: “Contemporáneo, con-tempus, estar con el propio tiempo” (A. Giunta, 2014, p.8). Alys es contestatario a una de las grandes problemáticas de su tiempo, busca ampliar las posibilidades expresivas mientras visibiliza la ruta migratoria.

El mundo del arte, como cualquier otro campo social, es esencialmente relacional y cooperativo, y constituye un potencial de interconexiones susceptible a ser utilizado en el campo educativo. Resulta útil aprovechar el poder de activación de la atención o las emociones que tiene el arte para trabajar otras cuestiones pedagógicas (Malosetti Costa, 2019). Cada obra de arte contemporáneo parece inscribirse en una producción de relaciones ajenas a su campo habitual lo que obliga a vincularlo a otros territorios pluralizando los contenidos y a su vez proponiendo nuevos diálogos con la sociedad (Dussel, 2019).

En este artículo se intenta proponer relaciones más abiertas y productivas entre las diversas áreas de aprendizaje requiriendo una acción allí donde suele haber una recepción pasiva. Por último, se trata de trabajar juntos y poner todos los recursos a disposición para generar proyectos participativos que colaboren con la formación integral de los estudiantes.

Experiencias de educación artística

A continuación, se expondrán algunos ejemplos de trabajos interdisciplinarios que se fueron ensayando en una escuela secundaria de gestión privada confesional de la localidad de Victoria, San Fernando, con el objetivo de presentar formas concretas de trabajo.

1. El proyecto “Antiguo Egipto” se trabajó con primer año y reunió a las materias de historia, catequesis y plástica. Buscó reflexionar acerca de los principales aportes de la cultura del Antiguo Egipto a la cultura occidental, analizar el legado artístico y cultural de esta civilización, investigar acerca de la concepción religiosa de sus pobladores y estudiar la figura de Moisés como intermediario entre Dios y el pueblo de Israel. La proyección de la película “El príncipe de Egipto” sirvió de punto de partida para la reflexión histórica, cultural y religiosa que se desarrolló en cada materia, aprovechando el poder de las imágenes audiovisuales para ejemplificar el contenido teórico. Los alumnos analizaron en clase las características de la ubicación geográfica; la organización social, política y económica; la religión y el impacto que tenían las formas arquitectónicas, la escultura y la pintura en la construcción de la psicología colectiva, la identidad cultural y política egipcia.

A partir de estos análisis sociales, cada alumno debía hacer una obra de arte para exponer y fundamentar de forma oral. Pirámides de cartón, estatuillas de arcilla, pinturas sobre papel fueron algunas de las creaciones que sirvieron de referente visual para relacionarlas con el contexto socio histórico estudiado.

Con esta acción se buscó estimular la creatividad de los alumnos a partir del estudio de una unidad específica, mientras se tejieron sus vínculos entre la historia, la cultura y la religión. Por último, cada objeto realizado por los alumnos fue expuesto en el aula con su

respectivo nomenclador (diseñado por cada autor), recreando así un museo y trabajando su rol junto con el de Patrimonio Cultural.

2. “*Foli*” (“ritmo” para las tribus Malinké) fue un proyecto interdisciplinario que propuso estudiar la cultura africana en segundo año de la escuela secundaria desde tres materias: historia, arte y música para reflexionar sobre los hechos ocurridos en el pasado, concientizar sobre el racismo y revalorizar los elementos de esta cultura. Se propuso, a su vez, poner en tensión algunos conceptos y prácticas de dimensión social y política desde una narrativa poscolonial que incluya debates y posicionamientos sobre las producciones de otras épocas históricas, reelaborar lecturas y significados sobre el pasado, situándonos en el presente (Waimberg, 2023).

La propuesta contempla el esquema triangular propuesto por Ana Mae Barbosa (1991) y por lo tanto partió de una etapa contextual en las tres materias: el estudio del tráfico atlántico de esclavos y comercio triangular (siglo XVI - siglo XIX), el maltrato y la despersonalización hacia los esclavos y las nefastas condiciones de vida a las que se vieron atados, temas abordados en la materia de historia. La materia artística, por su parte, aborda los orígenes de la danza, su sentido espiritual, los objetos artísticos que intervienen en esta práctica y como estos ritmos perduran en la cultura actual. Por último, desde el área musical se estudia la relación entre la música y el trabajo manual, y los instrumentos africanos, principalmente el *Djembe*. Se utilizan como herramientas de trabajo la bibliografía obligatoria otorgada por los docentes a los alumnos, que incluye textos e imágenes, y el cortometraje “Rhythm (Foli) There is no Movement without Rhythm” (2010).

Por último, en la etapa de la creación, se propuso filmar en forma grupal (cuatro alumnos por grupo) una *performance* artística y musical que atravesara los tres temas abordados en el trabajo. Se trata de revalorizar la cultura africana invalidando el esquema centro-periferia y las lógicas coloniales, e imaginar formas creativas de concientizar sobre la discriminación actual. Este nuevo formato contemporáneo habilita la interdisciplinariedad de los lenguajes a la vez que dispone un campo más abierto para nuevos terrenos y búsquedas. El diseño de este proyecto se inspira en las ideas de Luis Guilherme Vergara, retomado por Mónica Hoff, sobre la curaduría educativa como estrategia que tiene como objetivo explotar la potencia del arte como vehículo de acción cultural (Hoff, 2011). Se busca hacer que los estudiantes miren hacia el mundo, hacia las personas y logren reflexionar sobre las prácticas del pasado y del presente para poder transformar a la sociedad.

3. El tercer proyecto interdisciplinario fue “Emociones en el arte”, un trabajo realizado con los alumnos de tercer año en donde arte y música se organizaron para desarrollar en grupos una *performance* musical. El objetivo tenía que ver con poder volcar ideas, emociones y sentimientos en una obra de arte a la vez que se indagaba en nuevos formatos artísticos. A lo largo del trabajo, los alumnos aprendieron a analizar la letra de canciones de diversos intérpretes argentinos como Gustavo Cerati y Fito Páez, entre otros.

Paralelamente, estudiaron en arte obras del Romanticismo europeo, con artistas como Goya, Caspar David Friedrich y Eugene Delacroix, y del Romanticismo en Argentina, con obras de Ángel Della Valle y Martín Malharro. El propósito fue examinar posibles maneras de expresión y recursos dramáticos, tanto en las artes plásticas como musicales, debatir sobre los alcances del arte y generar espacios de intercambio dentro del aula. El producto final tenía que ver con la realización de un video de acción musical sobre una canción elegida en donde se trabaje una emoción particular.

Los resultados fueron diversos. Algunos grupos se volcaron a emociones como el desamor, la tristeza y la soledad, mientras que otros trabajaron conceptos como el paso del tiempo, la amistad y el desarraigo. En todos los casos los alumnos lograron dramatizar una situación poniendo el eje en el sentimiento, descubriendo las cualidades expresivas que pueden caracterizar una obra de arte.

4. El trabajo “Quién soy, autorretrato” reunió al equipo de orientación y arte. Partiendo del estudio de la obra de la artista mexicana Frida Kahlo y de las características del Surrealismo mexicano, se propuso a los alumnos de sexto año hacer su versión de autorretrato, ilustrando aspectos de su personalidad. Se buscó reflexionar sobre sus gustos, preferencias e ideas que luego se retomaron en el espacio de tutoría dedicado a la orientación vocacional para conversar sobre diversas áreas de posibilidad laboral.

El intercambio grupal en este tipo de proyectos resulta potente para identificar dificultades, ya sea a nivel individual como grupal, y poder poner en marcha posibles soluciones.

5. Otro de los proyectos llevados a cabo se denominó “La Ruta textil” y unió a las materias de arte y geografía en el estudio de las implicancias de esta industria y su impacto ambiental. A partir de los documentales: “El inmenso basurero del mundo de ropa usada en el desierto de Atacama” (2022), “Moda rápida: el oscuro mundo de la ropa barata” (2021) y “La verdad sobre la moda rápida - ¿Mienten los fabricantes de moda a sus clientes?” (2021), que revelan las características de este circuito, los alumnos de sexto año diseñaron una campaña publicitaria para concientizar y proponer posibles soluciones a estas problemáticas. Estudiaron las configuraciones básicas del diseño gráfico y ensayaron propuestas de acciones sociales que se inscriban dentro del proyecto de transformación social y modifique la visión limitada e incompleta que se tiene del arte. De esta manera, se buscó ampliar el territorio a las interacciones humanas y el contexto social y que a su vez de cuenta del objetivo estético. “(...) la obra ya no tiene como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino constituir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real y existente (...)” (Bourriaud, 2006: 12).

6. Dentro del marco teórico sobre la Vanguardia, arte y literatura desarrollaron el trabajo “La ruptura en el arte” con ese mismo grupo de alumnos. La vida y obra de Silvina Ocampo sirvieron de telón de fondo para el desarrollo de un libro de vanguardia que cada alumno debía diseñar. Las pautas tenían que ver con romper el formato tradicional del libro y proponer uno alternativo que desafiara los tamaños, las formas, jugara con el derecho y el revés mientras

contaba de manera visual el contenido del cuento. Se trataba de desglosar la idea central del relato y volcarla de manera creativa y nueva utilizando a su vez materiales reciclados.

7. Otro caso que resulta útil incluir es el de “Arte callejero” también trabajado con sexto año. Debates sobre el contexto socio histórico desplegado durante las horas de historia llevaron a los alumnos a vincular el contenido con la obra del artista Banksy. Sus poderosas críticas a la política actual y las denuncias sobre los abusos que sufre la humanidad fueron el modelo de reflexión sobre el paradigma actual y para la creación de grandes afiches pegados en las paredes de la escuela (simulando el trabajo mural). A este proyecto se sumó la reflexión en torno al espacio público, las instituciones, la corrupción y el sistema capitalista. Los chicos pudieron conocer otro aspecto del artista, el rol del grafitero, que estudia el contexto urbano y social.

A modo de cierre

La idea de diseñar un programa anual en diálogo constante entre asignaturas pretende elaborar nuevos caminos para entender la complejidad del arte desde su naturaleza conceptual y no únicamente plástica, y responder así al cambio de sensibilidad colectiva. Hoy nos vemos obligados a entender el arte de manera diferente y a enseñar a nuestros estudiantes cómo se articula su potencial estético y reflexivo con acciones más humanas.

Estos lazos buscan atravesar todos los sentidos y orientar a los alumnos a percibir nuevas dimensiones interactivas, sociales y relacionales.

Este camino colaborará con la aprehensión de otros conceptos y valores propuestos por otras asignaturas a través de un arte que, en lugar de inspirarse en la trama social, se inserte en ella. Se trata de abrirse al mundo y la cultura.

Bibliografía

- BBC [BBC News Mundo] (2022). *El inmenso “basurero del mundo” de ropa usada en el desierto de Atacama* [Video]. *Youtube*. https://m.youtube.com/watch?v=oHZl9_MhwFc
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Canal Observatorio (2022). *Ana Mae Barbosa: Educación Artística* [Video]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=zzMviPxjONc>
- Dussel, I. (2019). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial FLACSO, OSDE.
- DW Documental [DW Documental] (2021). *La verdad sobre la moda rápida - ¿Mienten los fabricantes de moda a sus clientes?* [Video]. *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=7Y18UAF8M68>

- Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Fundación arteBA.
- Hoff, M. (2011). *Pedagogía en el campo expandido: curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia. El viraje educativo de la bienal del Mercosur*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosur.
- Malosetti Costa, L. (2019). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En: *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial FLACSO, OSDE.
- Nassim Abouddar, B. y Mairesse, F. (2018). *La mediación cultural*. Buenos Aires: Libros UNA.
- Premières Lignes y ARTE France [Descubriendo con Joe Hattab] (2022). *Moda rápida: el oscuro mundo de la ropa barata* [Video] Youtube. <https://m.youtube.com/watch?v=bBu4B9YjsRg>
- Roebers T. y Leeuwenberg F. [thomas roebers] (2010). *Rhythm (Foli) There is no Movement without Rhythm* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>
- Waimberg, P. (2023). Clases. *Cómo vincular y habitar prácticas contemporáneas en la educación artística* [Curso a distancia]. Área transdepartamental de Formación Docente, Universidad Nacional de las Artes (UNA).

Projeto educativo através do Design Thinking a partir da História da Arte em uma escola pública

Liliana Regina Ghirardello Dell Agnese

Escola Técnica Estadual em São Paulo, Brazil

1. Introdução: Projeto Educativo pelo viés do Design

O objetivo deste trabalho é apresentar um estudo de caso com estudantes do ensino médio e com estudantes do ensino técnico de Produção Áudio e Vídeo e Multimídia, com a introdução das metodologias ativas usadas no Design, a partir da História da Arte. Será mostrado um estudo de caso onde as aulas foram ministradas a partir de um projeto pedagógico que coloca a ação projetual, o fazer, o aluno como pesquisador e protagonista do seu conhecimento. A partir dos conteúdos ministrados em História da Arte em confluência com os métodos utilizados pelos designers, reconhece-se a possibilidade e a viabilização de um fazer ativo para uma aprendizagem significativa.

O projeto de planejamento trabalha com a turma de ensino médio, com jovens de 14 a 15 anos e nos cursos técnicos de Produção de Áudio e Vídeo e Multimídia, jovens adultos com idade entre 18 até 40 anos. No primeiro ano do ensino médio, no componente de Arte, foram ministradas aulas de História da Arte concomitantemente com as produções humanas e tecnológicas respectivas a cada época estudada. Dessa forma foi possível introduzir o conceito de Design como produção humana aliada à tecnologia que cada sociedade dispunha.

O Design tem uma visão fundamentada em projeto e se atenta às fases que fazem parte do processo projetual, as quais são descritas como: ideação, pesquisa, desenho, projeção, elaboração, prototipação, teste e finalização de um produto. Os designers seguem essas estratégias para criar produtos e embora existam diferenças no processo de criação, ideação e finalização de um produto industrial, essas etapas “de como projetar, o modo de pensar como um design”, podem ser utilizadas interdisciplinarmente com o componente curricular de Arte.

O trabalho interdisciplinar traduz-se pela junção e cooperação entre dois ou mais componentes curriculares, que trabalham separadamente em suas especificidades técnicas, porém segue um tema integrador, uma meta a ser alcançada pela conjunção dos

fazerem em cada disciplina. “A interdisciplinaridade surge como uma exigência contemporânea de resgatar a compreensão do fenômeno humano pelo inter-relacionamento dos conhecimentos” (Sales, 2016: 294).

Os designers utilizam-se de métodos projetuais, sequenciados por etapas criativas e produtivas para alcançar um fim, um produto ou objetivo social. Esses profissionais percorrem caminhos ou etapas com imersão na criação e resolução de problemas (produtos), tais como: compreensão do contexto; ideação; prototipagem e seleção de escolhas entre muitas alternativas, para alcançarem uma solução para o desenvolvimento de um produto. A ideia central do Design é tirar a ideia do papel e colocar em prática soluções requeridas por seus proponentes. A configuração de como um designer desenvolve seu trabalho pode ser utilizada como prática pedagógica para elaboração e realização de trabalhos educacionais em um ambiente formal de ensino.

Para a implementação desse projeto, o procedimento do professor necessita ser como um agente interlocutor do processo ensino-aprendizagem, como mediador para a apresentação da proposta e conteúdo, a fim de fornecer diretrizes à análise da obra e artistas. Desde o primeiro ano para o ensino médio e técnico foram introduzidas aulas de História da Arte, através de slides, imagens, filmes, posters de artistas a obras; paralelamente a cada período foi apresentado a tecnologia pertinente a dada época.

Tomemos como exemplo algumas das aulas ministradas ao demonstrar o período Renascentista, no qual Leonardo da Vinci (1452-1519) executava desenhos e projetos, ou o período Rococó, no qual, os estudantes puderam conhecer os desenhos, projetos e contexto da execução das cadeiras utilizadas pela monarquia francesa. No século XVI e XVII a monarquia francesa dispunha de guildas artesanais (corporações de ofício); essas associações surgiram na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar as profissões e o processo produtivo artesanal das cidades. Gobelins foi uma fábrica fundada em 1667, comprada por Luís XIV, para fabricar móveis, utensílios, tapeçarias, especialmente para ornamentação dos palácios, que se tornaram símbolo de poder, como o Palácio de Versalhes. O pintor Charles Le Brun foi nomeado inventor de formas e criador de um projeto (L'ideé), ao desenhar uma peça, esta servia como matriz para a produção de vários objetos, para a produção em série; exclusivamente para servir à monarquia.

Figura 1. Paraquedas e Projeto guincho de duas rodas com engrenagem encaixada.

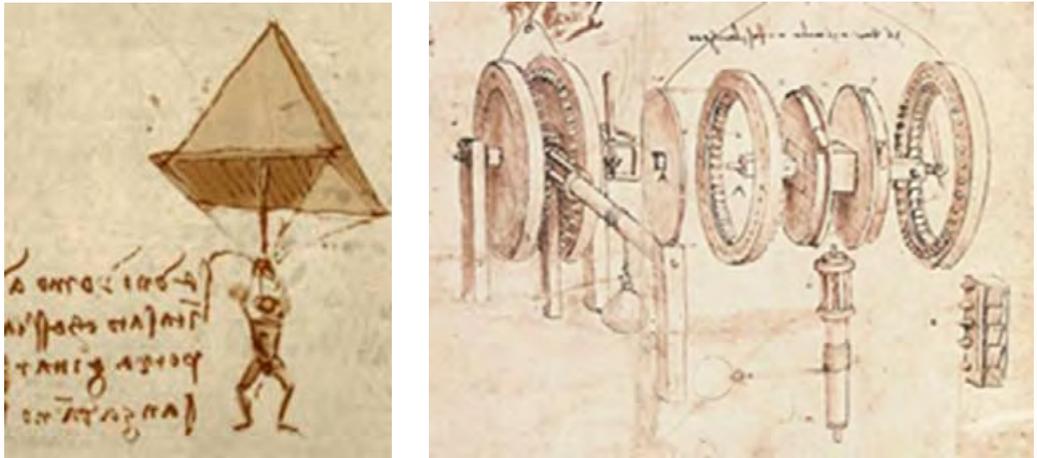
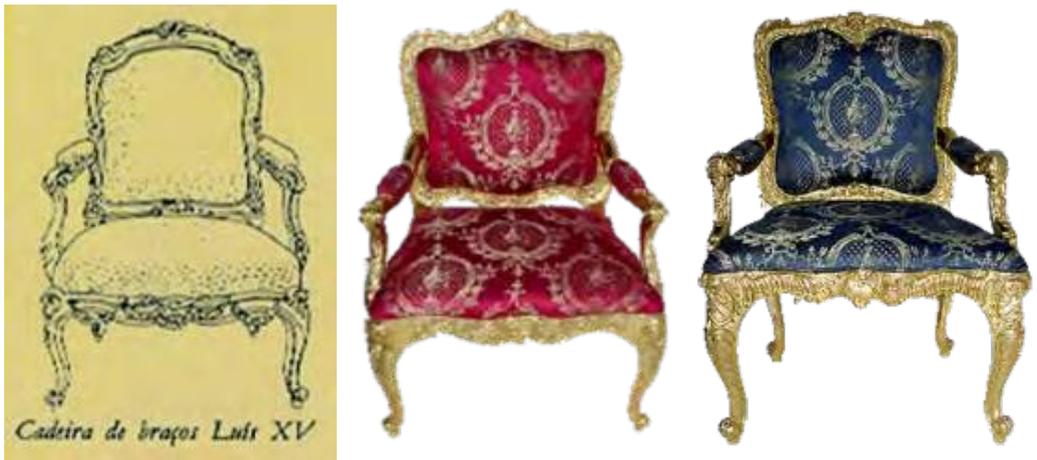


Figura 2. Cadeiras Luís XV



Fonte: Acervo da autora

No periodo de um ano foram mostrados e estudados os periodos desde a Pré História até Arte Contemporanea, com aulas teóricas e exercicios praticos. Apresentada obras e artistas aos estudantes, essas puderam ser sentidas, exploradas, pesquisadas em sua sintaxe visual (cor, forma, luz, sombra, materialidade do objeto, disposição da figura/fundo, o questionamento da intencionalidade da obra dada pelos artistas), além de outros questionamentos suscitados a partir do conteúdo exposto. A partir desse conhecimento os estudantes puderam escolher os periodos e artistas que mais apreciaram e foram convidados para, a

partir da História da Arte, desenvolver um projeto gráfico (desenho/ projeto) extraindo suas concepções pessoais e subjetivas acerca do artista escolhido, sendo desafiados a pensar como um Designer. Diante do problema proposto deveriam decidir como colocar as características e imagens do período escolhido em um objeto de uso utilitário e cotidiano, com os procedimentos projetuais que os designers utilizam. Os estudantes deveriam a partir do conhecimento de Arte percorrer o caminho do Design Thinking para reelaborar um produto que já fizesse parte de seu cotidiano.

2. Projeto Educativo pelo viés do Design: Design Thinking

O Design é um campo de trabalho, cujo foco principal, consiste em produzir objetos/ utensílios em série, executados a partir da criação de projetos para atender as demandas do mercado. Começa a se firmar enquanto profissão a partir da Revolução Industrial na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII.

A palavra design origina-se do latim *designare*, um verbo que abrange tanto o sentido de designar algo como também de desenhar algo, em português o termo equivalente a design torna-se desenho. O desenho por sua vez se torna um modo de representação ou expressão de ideias e formas designadas por traços e formas.

Os designers têm em comum na tarefa de projetar produtos e objetos, etapas de raciocínios desde a ideação até a finalização do produto; essas etapas podem variar em nomenclatura através de várias metodologias utilizadas para projetar. Embora haja diferentes nomenclaturas, todas as metodologias projetuais apresentam etapas em comum, que iniciam-se desde a criação até a finalização do produto.

O conceito de Design Thinking (DT) é uma abordagem que se baseia na forma como os designers pensam para resolver problemas; na prática, a principal característica desse método é a elaboração de novos produtos e serviços, centrados na necessidade e opinião dos clientes. O conceito foi criado em 1973 pelo professor da Stanford University, Rolf Faste e David Kelley. Em 1991, David Kelley, Bill Moggridge e Mike Nuttall fundiram suas empresas e a chamaram de “IDEO”, passando a divulgar o conceito pelo mundo todo, trabalhando com diferentes frentes do design, sejam de produtos, interação, serviços e outros, tendo seu maior foco no design centrado no ser humano.

A designer e professora Kiran Bir Sethi, fundadora da The Riverside School (escola Riverside) na Índia, trabalhou com o conceito DT “para elaboração de suas práticas pedagógicas realizadas em sua escola” (ROCHA, 2018:157). Em 2009, entrou em contato com a Stanford Design School (D. School) e com a IDEO “para ajudar a criar um concurso de design para jovens que mostrasse a eles que poderiam fazer a diferença em sua comunidade” (IDEO, 2011). Esse concurso vem a chamar-se Design for Change, que foi elaborado para alunos do ensino médio, cujo objetivo é auxiliar crianças e jovens a tornarem-se mais sensíveis ao entorno, a analisarem situações que necessitam mudança. O Design for Change é uma proposta que evoca aos jovens a desenhar uma potencial solução e a executar

suas ideias, convidando outras escolas para um movimento de transformação nas formas tradicionais de ensino.

A metodologia empregada pelo Design for Change estimula o potencial criativo das crianças e jovens, de modo a permitir que elas utilizem a imaginação e o design como ferramentas para solucionar desafios do cotidiano. Isso tudo baseado nos preceitos de sentir, imaginar, fazer, compartilhar. No Site Design for Change (DFC) é possível conhecer as iniciativas em várias instituições. A IDEO, em 2011, lançou em sua plataforma digital um material inteiramente gratuito para a área de educação denominado Kit de Ferramentas Design Thinking para educadores. O material traz experiências bem-sucedidas desenvolvidas em escolas e em instituições de outra natureza, cujo objetivo é sistematizar de forma didática os princípios do Design Thinking.

Figura 3. O Processo do Design.

Fases do processo Design Thinking



Fonte: <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/>

O Design Thinking acontece por meio de cinco fases (figura 2), desde a identificação do problema, os percursos investigativos até a solução do problema: (Rocha, 2018: 162-165).

Fase 1 - Descoberta/Empatizar: Na etapa da descoberta e empatia, o ponto principal consiste em compreender o universo no qual a temática do problema está imersa. O problema é investigado a partir do entendimento da realidade. A abordagem envolve constante diálogo, e a empatia passa a ser um princípio praticado ao longo de todo o processo. A pesquisa deve prever diversas fontes, bibliográficas, documentais, na internet e outras.

Fase 2 - Interpretar/Definir: Definição envolve a interpretação dos dados coletados na primeira etapa. Consiste em analisar, categorizar. Recolher aprendizados para, por fim, definir o desafio a ser solucionado. Nesta fase criam-se registros visuais, os insights (percepções), interpretações. É necessário dar significado ao que já foi coletado.

Fase 3 - A fase de ideação consiste em gerar e refinar ideias. São estimulados alguns processos criativos, como o Brainstorming (tempestade de ideias). Após a geração de ideias, é preciso definir qual delas será levada adiante e pensar em obstáculos e possíveis soluções.

Fase 4 - Experimentar/Prototipar: A fase de experimentação ou prototipação é o momento de dar vida às ideias, fazer um primeiro modelo, ou seja, uma primeira versão de algo. Tornar uma ideia tangível. Algumas formas de criar protótipos mais comuns são storyboards, diagramas, contação de histórias, anúncios, modelos e maquetes, role play, além de diversos produtos digitais.

Fase 5 - Evolução/Testar: É necessário planejar a implementação da ideia. Verificar se os resultados esperados estão se concretizando. Verificar eventuais ajustes no processo. É importante também comemorar as vitórias.

O desafio de aprender a pensar como um Design relaciona-se diretamente com a Abordagem Triangular, pois ambos pressupõem o entendimento e a leitura tanto do contexto, quanto do significado de imagem/ objeto e com base nesse conhecimento tecer novas proposições e soluções.

3. Abordagem Triangular

O educador deve oferecer ao estudante a informação por meio da obra de Arte, iniciar o conhecimento da imagem, referenciando as circunstâncias sociais e históricas, nas quais foram criadas. Faz-se necessário também ministrar e conduzir uma série de esclarecimentos e direcionamentos para o melhor entendimento da produção artística. “A Arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2010a, p. 99). Trabalhar com a Abordagem Triangular: o ver, o contextualizar e o fazer, em confluência com os processos e métodos projetuais, tornam-se ações norteadoras em uma constante ação dialógica. Em experiências anteriores na atuação em Arte/ Educação, Ana Mae Barbosa relata suas experiências em Arte no campo de Design.

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2010: 100).

A evolução de a Abordagem Triangular como método e processo deu-se ao passar dos anos, a partir do desenvolvimento da formação dos arte/educadores, inclusive com revisões de sua própria autora. Passados dez anos de a Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa ressignificou as nomenclaturas e conceituou como uma “Abordagem Circular”, em que todos os pontos interligam-se e desenvolvem-se conjuntamente, com o olhar subjetivo do espaço circundante do estudante, considerando sua experiência. O inter-relacionamento de conhecimento por sua

vez alcançado pela Abordagem Triangular que percorre o caminho do ver/ler, contextualizar e fazer pode imbricar-se em pesquisas e métodos projetuais no campo do Design como análise, criação e recriação de obras e objetos no campo educacional.

Nos anos oitenta levávamos nossos alunos a lojas de objetos de design para casa e decorações. Analisávamos os objetos com eles e os estimulávamos a produzir interpretações gráficas reveladoras das qualidades visuais dos objetos, muitas vezes exagerando as ou ainda os estimulávamos a procurar adaptar o design dos objetos visuais ao uso por eles determinado, isto é, seus quartos, a sala de suas casas, etc. (Barbosa, 2010:19).

John Dewey em seu livro *Arte como Experiência*, publicado pela primeira vez em 1934, ressalta a importância de se trabalhar com imagens de Arte e a partir delas propor ao estudante que possa realizar trabalhos e desenvolver técnicas de acordo com suas percepções. Este procedimento, segundo Dewey, traz o conhecimento dos fatos históricos e sociais identificados pela época, tanto quanto o conhecimento da cultura e técnicas desenvolvidas no período referendado nos estilos de arte demonstrados.

Para perceber, o espectador ou observador tende a criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas em um sentido literal. Mas tanto aquele que percebe quanto o artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua fórmula, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte [...] Aquele que olha deve passar por essa operação, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo... Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista (Dewey, 2010:137).

A Abordagem Triangular contribui para o aprendizado sobre obras, artistas, objetos e significados, pelo esclarecimento do ver, fazer e contextualizar. A inserção do Design auxilia, como viés interdisciplinar, para uma ação efetiva no processo de ensino-aprendizagem a ser realizado conjuntamente com essa Abordagem, ampliando o escopo de pesquisa e conhecimento acerca do fazer e executar produtos educacionais no componente de Arte. A Abordagem Triangular trabalha com três eixos não lineares, o ver, fazer, contextualizar a obra, e estas ações podem ser retomadas quantas vezes se façam requeridas pelos estudantes, fortalecendo o pensamento dialógico explicitado por Freire nas ações educacionais e os princípios do fazer de Dewey. De acordo com Barbosa, “Arte Educação é um processo de libertação, o indivíduo torna-se consciente de si próprio e do mundo que lhe rodeia” (Barbosa, 2010).

Figura 4. Abordagem Triangular



Fonte: Elaborado pela autora.

O ver vai além do olhar fisiológico, passa pela etapa do pensar, descobrir e decodificar o que a imagem, a narrativa visual conta; envolve uma análise crítica da imagem. “Uma leitura crítica do mundo” em uma visão freireana, segundo Paulo Freire (1921-1997) um educador brasileiro, cujo método de alfabetização partia da leitura de objetos e de mundo pertencentes ao entorno do estudante.

A contextualização situa a imagem em seu tempo/espaço, remete às condições sociais, econômicas, políticas de cada tempo referido; situar informações abre as portas para a interdisciplinaridade, para relação com outros meios, outras mídias. É nessa etapa que acontecem as relações com o ver; o indivíduo vê e contextualiza ou, o contrário, de posse de informações anteriores (contextualizadas no tempo, espaço), passa a ver, enxergar a informação anteriormente não percebida e faz os processos mentais, cognitivos. “Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente” (Barbosa, 2005:12).

O fazer é a apropriação dos saberes obtido na apreensão do que foi visto e entendido, e decodificado (sempre de acordo como grau de conhecimento prévio ou obtido pelo indivíduo). Nessa fase, as associações cognitivas feitas podem exteriorizar-se em expressões e subjetividades individuais, para conceber uma formulação. O ato de conceber uma ação, o fazer, é uma consequência das etapas anteriores. Com a apreensão e percepção das imagens / informações anteriores, o olhar do indivíduo vai modificando-se.

Projetos de estudantes de ensino médio, a partir de períodos e artistas, com ideação subjetiva, com as características dos períodos escolhidos.

Figura 5. Fonte de inspiração - The Circus, 1906, Maurice de Vlaminck.



Figura 6. Desenvolvimento tênis – baseado no The Circus, 1906, Maurice de Vlaminck.



Fonte: fotos e montagens da autora.

Figura 7. Inspiração Piet Mondrian, 1935, 'Composição com vermelho, amarelo e azul'.

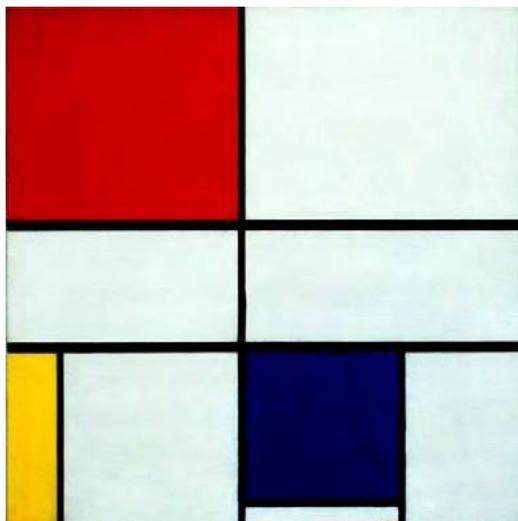


Figura 8. Desenvolvimento camiseta - baseado, 'Composição vermelho, amarelo e azul'.



Fonte: fotos e montagens da autora.

Projetos de estudantes de ensino médio técnico, a partir de períodos e artistas, com ideia subjetivas, com as características dos períodos escolhidos.

Figura 9. Imagem realizada pelos alunos inspirados no Surrealismo.



Fonte: Estudante Laura Ronchini Mendonça 2º semestre do Curso de Produção de Áudio.

Figura 10. Logo do jornal, realizada pelos alunos inspirados no Surrealismo.



Fonte: Estudante Laura Ronchini Mendonça 2º semestre do Curso de Produção de Áudio.

Conclusão

O componente de Artes é o único que permite a compreensão e aprendizagem da linguagem visual em todos os seus aspectos: permite ver e entender obras de arte e artistas, compreender a linguagem visual contida em variados produtos, como cartazes, propagandas, peças publicitárias, vídeos, filmes, sites, entre outros, e também compreender os objetos que fazem parte do cotidiano utilitário e de consumo dos indivíduos.

Este trabalho, como pesquisa formal no ambiente educacional, pretendeu comprovar a eficiência da produtividade escolar no componente de Artes, pela conjunção da História da Arte e do Design, como provedores de conhecimentos significativos. Ao apresentar as ações e as fases projetuais desenvolvidas por designers e as etapas desenvolvidas no Design Thinking, ambas entrecruzam se com a Abordagem Triangular que perpassa pela visão, leitura e contextualização da obra de Arte. Ao término da compreensão da obra, é dado ao aluno a oportunidade de criação, a partir de suas subjetividades e propõe-se o fazer arte, o redesenhar objetos através da arte, com a condução de um pensamento projetual utilizando-se o Design Thinking.

Para os estudantes a descoberta do conceito no campo do Design e do profissional designer aguçou os sentidos e a percepção do olhar, para observar objetos cotidianos que faziam parte de suas vidas. Aprenderam a projetar tarefas em etapas para alcançar um produto. Compreenderam a importância de se projetar, designar etapas e constituí-las para uma produção educacional. Ao término desse trabalho os estudantes tornaram-se pesquisadores mais curiosos e ativos.

Referências

- Bacich, Lilian. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórica prática*. Porto Alegre: Penso.
- Barbosa, Ana Mae. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, Ana Mae. (2016). *Ensino da Arte: Memórias e Histórias*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae. (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Cardoso, Rafael. (2008). *Uma Introdução à História do Design*. São Paulo: Blucher.
- Design for Change. <https://www.dfcworld.com/SITE>
- Design Think: para educadores. O que é Design Thinking? <https://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/>
- Dewey, John. (2010). *Arte Como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Artes visuales en la escuela: un recorrido por las imágenes en los primeros libros de lectura ilustrados (1880-1906)

Daniela Atencio

Universidad Nacional de las Artes

Introducción: la conformación del Estado-nación y los discursos pedagógicos

La conformación del Estado-nación, necesitó construir una identidad nacional, afianzando lo patriótico y excluyendo todo aquello que representara la barbarie. Dentro de este proceso, se desplegaron una serie de dispositivos educativos con el objetivo de transmitir un discurso que educara en el sentido más civilizado posible. Entre ellos, se destacaron los libros de lectura por constituir un recurso para la enseñanza común, en su diseño se vinculaban actores educativos y artistas que se enfocaban en la selección y valoración estética de las obras artísticas, con el fin de formar un ideal de ciudadanía.

Desde la perspectiva de dispositivo desarrollada por Foucault (1976), podríamos entender al dispositivo escolar como una red que relaciona los discursos pedagógicos, las imágenes artísticas seleccionadas para los libros de lectura y sus destinatarios. El dispositivo escolar conjuga propósitos, significados y sentidos a través del cual el Estado se propone configurar una estética nacional.

Conocer las relaciones entre el campo de las artes y la enseñanza de las artes, a través de las reproducciones de obras artísticas en los libros de lectura que se usaban en la escuela común, desde 1880 hasta 1906 es uno de los objetivos más amplios que se propone este texto. Para esto se buscó conocer las imágenes que se reproducían en los libros de lectura, sus propósitos y significados y la manera en las que incidieron en el dispositivo escolar normalista.

El corpus estuvo compuesto por imágenes publicadas en los libros de lectura para la enseñanza común del periodo que va de 1880 a 1906. Se agregaron otras publicaciones de la época como el discurso de Carlos María Pena, titulado *Objetos para la enseñanza primaria*, leído durante el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires de 1882.

Sobre el análisis de las imágenes, surgieron los interrogantes sobre qué mirar: ¿Se analizarían sólo las imágenes, sin tomar como relevante lo escrito? o ¿Se miraría la imagen con el contexto de la lectura del texto? y luego... ¿Qué imágenes de las obras artísticas

de la época aparecen en los libros de lectura? Respondiendo de manera sintética a estas preguntas, podemos determinar que las imágenes fueron analizadas tomando, texto e imagen como un conjunto indivisible. Por otro lado, gran parte de las ilustraciones eran creaciones originales, sólo en pocos libros de lectura se encontraron copias de obras de artistas renombrados.

Es importante señalar que los datos expuestos en este artículo son el resultado de una beca de investigación obtenida desde el CIN, la cual se enmarca en una investigación acreditada, que se titula: “La educación artística entre la intención y la realidad curricular. Experiencias de enseñanza de las artes en el nivel primario.” Proyecto PIACyT 34/0588 (2019-2022), dirigido por Victoria Orce y codirigido por Alejandra Mare.

A continuación, se presentan algunas conclusiones alcanzadas en relación a la búsqueda y clasificación de imágenes de obras artísticas reproducidas en los libros de texto de la escuela común, sus propósitos y sentidos.

La fuerza de las imágenes

El periodo estudiado, 1880-1906, se ubica en la etapa de expansión del sistema educativo nacional y se corresponde con la puesta en marcha del proyecto de modernización de la Argentina. La educación pública era reconocida por su aporte a la consolidación del orden y como base del progreso para la conformación de una Nación. En este proyecto el Estado Nacional se propuso conformar una estética nacional de corte europeo, para lo cual puso especial atención en la enseñanza común y, en particular, en el diseño de los libros de lectura que se usaban en los primeros grados para enseñar a leer (Pineau, 2014).

Los libros de lectura que formaban parte del dispositivo escolar se diseñaban y seleccionaban desde el Consejo Nacional Educación (CNE), órgano creado en 1881 y dependiente del Poder Ejecutivo Nacional. En la Ley 1420 de 1884, se reglamentó la función del CNE, que se encargaba de administrar y regular la educación común y la formación del magisterio en las escuelas normales a nivel nacional. Con respecto a los libros de lectura, el CNE los seleccionaba a partir de rigurosos criterios pedagógicos y se enviaban a las escuelas comunes, tanto nacionales, provinciales como particulares (de Miguel, 2017; Tedesco, 1986).

Es en este contexto donde se crean estos libros de lectura, entender estos sucesos históricos fue esencial a la hora de marcar sentidos y propósitos en estas ideas pedagógicas. A continuación, se detalla el corpus formado por imágenes publicadas en los libros de lectura para la enseñanza común. Las publicaciones elegidas fueron: *El nuevo Mándevil: libro primero para uso en las escuelas del Río de la Plata* de Trinidad S. Osuna (1880), *El Nene* de Andrés Ferreyra (1895), *El polígrafo argentino: mosaico de escritura* de Andrés Ferreyra y Suárez, Eleodoro (1896), *Mi patria: libro de lectura* de Andrés Ferreyra (1900), *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno (1901) y *La lectura y ortografía* de José Figueira (1906). Se agregaron otras publicaciones de la época como el discurso de Carlos María Pena, titulado *Objetos para la enseñanza primaria*, leído durante el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires de 1882.

Durante el desarrollo de la investigación, las imágenes contenidas en los libros de lectura fueron clasificadas en escenas, como parte del proceso de análisis se hallaron: escenas con elementos que construyen el relato nacional (el gaucho, el indio, el inmigrante, el cabildo, batallas, monumentos); paisajes nacionales (naturaleza argentina); escenas de la vida cotidiana; escenas de higiene personal; escenas de la vida familiar (familia reunida en el hogar); escenas de amorosidad (cuidado de niños, animales, abuelos); escenas de niños y niñas rezando; escenas de enseñanza (descripción de animales, de clases de canto y de dibujo); escenas que reflejan la diferencia de género (tareas, roles y contenidos diferentes para niñas y niños); escenas con carga moral (fábulas ilustradas, anécdotas). Algunos de los propósitos hallados plantean: La construcción de la identidad nacional, la formación de la moral, la instauración del género con sus respectivos roles y actividades diferenciadas para niños y niñas y por último el desarrollo del sentido estético, para el cual se utilizaron a las bellas artes, como portadoras de ideales de orden y belleza.

En las escenas que apuntan a la construcción del relato y la identidad nacional, se identificaron tanto imágenes que destacan batallas épicas como imágenes que muestran paisajes de la naturaleza argentina, con el propósito de constituir el relato mítico que dio origen a la Nación Argentina. En el libro *El polígrafo argentino: mosaico de escritura* de Andrés Ferreyra (1896), aparece la figura típica del gaucho, con el caballo y el rancho. Como explica Malosetti (2001), a fines del siglo XIX el género gauchesco encuentra gran difusión desde las publicaciones de distintos folletines, un formato que permitió a las clases populares acceder a la lectura de relatos diversos, el más popular fue “*Martín Fierro*” de José Hernández, esto generó un nuevo discurso acerca del criollismo. La figura del gaucho empieza a ser construida desde lo literario otorgándole un lugar de aceptación popular, la autora señala la existencia de un paralelismo entre la figura del inmigrante con la del gaucho, esto se manifiesta en el sentimiento de desarraigo. A diferencia de los escritores de la élite, quienes no aceptaban del todo esta nueva literatura, los artistas plásticos entre ellos Schiaffino valoraron tempranamente estos relatos. Es así, que, en la imagen mencionada anteriormente, el paratexto describe al gaucho como portador de fortaleza: “estos trabajos peligrosos y su vida azarosa en el campo hacen desarrollar su fuerza y su valor” (Ferreyra, 1896, p.81). En este libro también aparecen ilustrados los inmigrantes, con una obra que tiene tintes del estilo pictórico romántico y además se narran momentos históricos de importancia como la abolición de la esclavitud en América y la postura del Estado. Aparece la alegoría de la justicia, en una mano la espada y el otra la balanza, de un lado el hombre blanco y del otro lado el hombre negro, los dos mirando a la izquierda, como si miraran al pasado, en los pies las cadenas rotas de la esclavitud.

En las escenas escolares, familiares, de niños y niñas rezando y en las ilustraciones que acompañan las fábulas o anécdotas se reflejan los ideales morales del buen comportamiento, abundan las alusiones al rezo en las imágenes y en los textos. Este libro es previo a la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884, que significó la base del sistema educativo nacional. Esta ley resultó de los debates sobre la inclusión de los contenidos religiosos en los programas escolares que tuvieron lugar en el Congreso Pedagógico de 1882, donde se

decidió que el catecismo no sería una asignatura obligatoria, pero podría impartirse en los edificios escolares por fuera del horario de clases. Sin embargo, la moral católica continuó apareciendo en las imágenes publicadas en los libros de lectura.

Otro grupo de imágenes corresponden a las escenas que remiten a la construcción diferenciada de género. En las mismas se señalan los comportamientos apropiados para las niñas y para los varones, que van desde la práctica de deportes hasta roles familiares, como las tareas de cuidado, delegadas a las niñas. En el libro “El nene” de Andrés Ferreyra (1895), aparecen imágenes que otorgan al género masculino la audacia y al femenino el temor o la pasividad. En una explicación sobre ortografía las frases que aparecen de ejemplo llaman la atención: “la vaca mala, la dama vana, la mamá lava” (Ferreyra, 1895, p.18). La imagen que representa esto muestra a la dama vana, como una mujer bella al estilo Art Nouveau.

En *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno (1901), se muestran ilustraciones más alegres, muchas coloreadas, que tienen al niño como figura principal junto con los animales. Esto es una diferencia con los demás libros de lectura estudiados, donde las escenas representaban una pluralidad de relatos y personajes. Las imágenes tienen muchos rasgos del estilo pictórico romántico, se presenta la niñez moderna donde los niños y las niñas aparecen en muchas escenas jugando y aprendiendo valores morales desde las buenas costumbres. El cuidado de los animales aparece en muchos relatos, también hay escenas escolares. Lo novedoso de la niñez es la amorosidad en los vínculos y en el cuidado y la felicidad.

Acercas de las obras de la época reproducidas en los libros de lectura se encontró que en gran medida las ilustraciones eran creadas específicamente para los textos, pero también se observaron una cantidad de copias de obras famosas, principalmente en el libro “La lectura y ortografía” de José Figueira (1906), aquí aparecen copias de obras de Meyer Von Bremen y Jean-François Millet. Estos artistas formaron parte del movimiento artístico conocido como Realismo originado en Francia a fines del siglo XIX que buscaba realizar una pintura más directa, mostrando experiencias de la vida cotidiana. En el libro “El polígrafo argentino: mosaico de escritura” de Andrés Ferreyra (1896), se encontraron escenas que pueden englobarse en lo que se entiende como Romanticismo, y dentro de éstas escenas del estilo costumbrista, aunque las imágenes no son copias de obras famosas, si contienen rasgos esenciales de estos estilos.

El rol de las imágenes artísticas en los primeros libros de lectura

En el corpus analizado las ilustraciones adquieren un carácter paratextual en relación con la lectura, dado que complementan y facilitan la comprensión global de las lecturas que formaron parte de los dispositivos escolares. Esta función paratextual de las imágenes (Alvarado, 1994; Mare, 2021) fue crucial al momento de analizar el corpus.

Uno de los propósitos pedagógicos que están presentes en estos dispositivos se refieren a educar en un sentido estético, mediante el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación del arte, valores y emociones que serán la base de este gusto estético. Se buscaba educar al

futuro ciudadano con todas las herramientas civilizatorias posibles, siendo una gran guía las Bellas Artes, lo que es considerado bello estará unido a lo bueno, intentando afianzar un sentido patriótico, aspecto esencial de la sociedad moderna, cuyo orden social está representado en parte por la familia, ente regulador cuyo finalidad es el cuidado de niños y niñas, esto significó la responsabilidad de llevarlos a la escuela, en donde se formarían como ciudadanos y recibirían enseñanzas morales.

Las imágenes de obras publicadas en los libros de lectura son una muestra de que las artes podían formar parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas que asistían a la escuela. A finales del s. XIX, la Argentina era un país receptor de la inmigración masiva proveniente de Europa, cuyos hijos asistían a la escuela obligatoria que asumió la función de homogeneizar a la población para conformar la Nación argentina. Es así que se encuentran varias representaciones donde aparece como central la figura del inmigrante, estas imágenes buscaron construir un relato nacional desde la propia historia del país y sus nuevos ciudadanos.

Los propósitos de incluir imágenes en los libros de lectura respondieron a distintos objetivos a nivel artístico y educativo, entre ellos podemos señalar: la construcción de la identidad nacional, la formación de valores morales, la construcción del género y el cultivo del sentido estético, utilizando los recursos de las bellas artes como formadoras de los ideales de armonía y belleza. Es importante destacar que las reproducciones de obras artísticas visualizadas en los libros de lectura estudiados cumplen con el propósito de formar un gusto estético desde una perspectiva eurocéntrica. Desde el recorrido histórico realizado podemos visualizar los distintos propósitos y la incidencia de las artes en la construcción de un Estado-nación y de esta manera analizar las estrategias pedagógicas en relación a estos dispositivos.

Comprender la magnitud del rol de las artes en una edad temprana del país, nos permite observar el lugar destacado que ocuparon, sea como herramienta de ideologías o creación de valores morales. Más allá de los objetivos políticos de la clase dirigente al proporcionar estas imágenes, entendemos que estas ilustraciones fueron seguramente el primer acercamiento a las Artes, donde miles de niños y niñas pudieron observarlas, llevarlas a sus casas, donde sus padres también podrían estar en contacto con ellas. El valor de las artes otorgado desde la Nación posibilitó nuevas miradas, reflexiones y encuentros con una serie de símbolos y enseñanzas que intentaron formar una identidad común.

Bibliografía

- Barthes, R. (1971). *Elementos de Semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- De Miguel, A (2017). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza, H (dir.), Spregelburd, R. (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Ferreya, A. (1900). *Mi patria: libro de lectura*. Buenos Aires: Estrada.

- Ferreya, A y Suarez, E. (1895). *El polígrafo argentino: mosaico de escritura*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Ferreya, A. (1895). *El nene: libro primero. Obra adaptada como texto por el Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires: Angel Estrada.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Malosetti Costa, L. (2001). Buenos Aires-Chicago. La Vuelta del Malón. En: *Los Primeros Modernos. Arte, Sociedad en Buenos Aires a fines del Siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mare, A. (2021). La preparación de maestras y maestros para la enseñanza de las artes en la educación común argentina: 1870 a 1916. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación https://udesa-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/17m7ehc/usa_dspace10908/22901
- Osuna, Trinidad S. (1880). *El nuevo Mándevil: libro primero para uso en las escuelas del Río de la Plata compuesto según el método racional de lectura y escritura simultáneas*. Nueva York: D. Appleton.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870- 1945)*. Buenos Aires: Teseo.

Docente, artista y ¿gestor/a cultural?: proyectos y experiencias artísticas en la comunidad de San Francisco de Valle Grande, Jujuy

Valeria Ana Ramos
Jeremías Fausto Alancay

Colegio Secundario N° 21 de San Francisco, Valle Grande, Jujuy

El nuevo diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy, y aplicado a partir del año 2018, incorpora los espacios curriculares de Danza y Teatro en el segundo y tercer año de las escuelas secundarias y, con ello, el ingreso de docentes de estos lenguajes al sistema educativo. Es entonces que los temas vinculados a prácticas y experiencias artísticas al interior de las escuelas comienzan a asomar en los diagnósticos y planificaciones anuales.

El presente trabajo da cuenta de las experiencias logradas a partir de los proyectos “Arte en comunidad” y “Artistas en las escuelas” propuestos por docentes de los espacios curriculares de Danza y Teatro del Colegio Secundario N°21 de San Francisco, departamento de Valle Grande, Jujuy, Argentina.

San Francisco se encuentra ubicado a 165 km de San Salvador de Jujuy y a una altura de 1.484 sobre el nivel del mar; la localidad se caracteriza por la diversidad de flora y fauna que la sitúan como uno de los sitios turísticos más visitados de la zona de los Valles. Sin embargo, la ubicación y las características geográficas del lugar dificultan el acceso y, con ello, la ampliación de propuestas artísticas y culturales distintas de las que tienen lugar en fechas de conmemoración y/o de celebración patronal (desfiles cívicos, procesiones, peñas folklóricas, serenatas, domas). En este contexto, se plantean dos proyectos con el propósito de ampliar las experiencias artísticas y garantizar el derecho al acceso y la apropiación de bienes culturales en la comunidad.

Arte en comunidad

“Arte en comunidad” surge en el año 2021 luego de un diagnóstico realizado por lxs docentes de danza y teatro acerca de las experiencias estéticas en la comunidad vinculadas a las artes escénicas y a los lenguajes del arte que da cuenta de una oferta artística y cultural limitada a celebraciones religiosas, festivales folklóricos y domas.

Frente a este panorama es que se formula el proyecto artístico, educativo y cultural denominado “Arte en comunidad” cuyo objetivo principal es acercar a la comunidad experiencias estéticas distintas de las habituales que permitan la ampliación de conocimientos desde el arte.

Una vez definidos los alcances y objetivos del proyecto, se invita a docentes artistas a formar parte del mismo a través del dictado de un taller de su especialidad y del fragmento de obra y/o intervención artística en el cierre de la jornada.

Se plantean, entonces, jornadas de talleres intensivos destinados para estudiantes del Colegio Secundario N°21, la Escuela Primaria N°35 “Dr. Héctor Quintana” y para toda la comunidad de San Francisco.

Sobre las dos ediciones de “Arte en comunidad”

La primera edición de “Arte en comunidad” tuvo lugar en octubre del 2021 con la colaboración de docentes artistas que arribaron a la localidad de San Francisco luego de un viaje de casi 4 horas desde San Salvador para compartir talleres de teatro, acrobacias en tela y de piso, trapecio, malabares, música con señas y la intervención colectiva para un mural en el tinglado municipal.

La jornada se da inicio a partir de un acto protocolar donde la directora del establecimiento dirige unas palabras para todxs lxs asistentes y una bienvenida a lxs docentes artistas.

Los talleres se realizaron en dos lugares específicos: al interior de la escuela secundaria y en el tinglado; en este último caso, se preparó el lugar especialmente para un circuito de prácticas circenses (se colgaron las telas y trapecios y se colocaron colchonetas y tatamis) de modo que quienes asistían a un taller podían continuar con otro en el mismo lugar. Asimismo, las personas que deseaban participar en el mural podían acercarse a la salida del tinglado para pintar y formar parte de la nueva imagen de la fachada.

En tanto, al interior de las aulas tuvo lugar el taller de tango, el de teatro para las infancias, y el de construcción de máscaras con una participación importante de estudiantes y de algunas personas de la comunidad.

De este modo, las propuestas se organizaron en los turnos de la mañana y de la tarde para posibilitar la experiencia en la mayoría de lxs asistentes.

Como cierre de la jornada se ofreció en el tinglado municipal una función de varieté que reunió a lxs docentes talleristas y a la comunidad para celebrar el arte y compartir

algunas producciones logradas en la jornada (el caso del desfile de máscaras realizadas en la escuela primaria).

La práctica de desafiar

En la segunda edición realizada también en el mes de octubre, pero del año 2022 se decidió extender el evento por dos días consecutivos para ampliar las propuestas y alcanzar a aquellos grupos que habían quedado postergados durante la primera edición (el caso de docentes de la escuela secundaria y primaria). Por otra parte, se decide también convocar a compañías circenses de provincias vecinas para el dictado de talleres y espectáculos abiertos y gratuitos para el público.

De este modo, en la segunda edición de “Arte en comunidad” lxs artistas que participaron del evento no eran únicamente locales sino también de la provincia de Salta, y el alcance de todas las propuestas se extendió también para docentes y estudiantes de localidades próximas a San Francisco.

Nuevamente el tinglado municipal se convirtió en una especie de domo para recibir las estructuras necesarias para el dictado de talleres de circo. Una de las novedades para esta edición fue el taller de zancos que tuvo mucha adherencia de parte de lxs adolescentes. Se incorporaron también talleres de ritmos tales como bachata y salsa, un taller de luz negra que causó asombro entre lxs participantes, y una propuesta específica para la formación docente de nivel primario y secundario.

Entre las artistas invitadas se convocó a Cecilia Espinoza, autora del conocido Monumento de la Pachamama, atractivo turístico por excelencia del lugar, para brindar una charla sobre el proceso de creación, los detalles de la obra, y la historia que habita en torno a su construcción. Para muchxs fue la primera vez que conocían de manera personal a la artista y que escuchaban acerca del proceso creativo del monumento.

En esta ocasión y como cierre de dos jornadas con talleres intensivos, la variedad de artistas y la función de la compañía circense de Salta tuvieron lugar en la plaza central donde se encuentra el Monumento de la Pachamama. Allí la convocatoria tuvo respuestas positivas y las familias pudieron disfrutar de una función de circo por primera vez en ese lugar. Aún con un presupuesto ajustado y la falta de algunos recursos (técnicos, por ejemplo), la práctica de desafiar se presenta como necesaria si se busca superar las propuestas anteriores y fortalecer algunos puntos débiles de la edición anterior.

Artistas en las escuelas

El proyecto “Artistas en las escuelas” se da al interior de la institución y busca contextualizar la producción artística y generar un espacio de encuentro entre la comunidad y artistas locales a través de la puesta en escena de un fragmento de obra de autoría y su posterior

desmontaje, a cargo de estudiantes de segundo año, para conocer no solamente el proceso de creación de la obra sino también al artista y sus inicios en el arte, su formación académica, y de este modo poner en valor el trabajo y el aporte a la cultura de la provincia. El objetivo de este encuentro es también que lxs estudiantes puedan participar de la construcción de un espacio para la puesta en escena en el establecimiento (con telones, luces, tapetes).

Desarrollo de otras habilidades

Organizar y gestionar jornadas de arte al interior de la provincia de Jujuy y en un contexto de ruralidad requiere de tiempos extensos de trabajo, del aprendizaje de estrategias, del diseño de una logística que permita la concreción del mismo, de la práctica de gestión y negociación, entre otras. Un ejemplo de esta última se da al proponer a lxs artistas el traslado, los viáticos, un paseo por los circuitos turísticos del lugar y el certificado de participación como retribución por aceptar compartir sus conocimientos y su saber hacer artístico con el público. Otra acción que contribuye a la ejecución del proyecto es solicitar la colaboración de la comunidad para la donación de algunos alimentos como frutas y agua mineral para lxs talleristas; colaboración que se agradece durante la variedad de cierre y se menciona en los volantes de promoción del evento. En todos estos casos, lxs docentes involucradxs ponen en práctica la capacidad de negociación, de gestión y administración de recursos.

Por otra parte, realizar eventos de esta magnitud obliga al aprendizaje en el uso de herramientas útiles para la difusión y promoción del mismo. De esta manera, el diseño gráfico y la edición de material audiovisual se presentan como tareas necesarias dentro de la ejecución de un proyecto en el cual se pretende cuidar el presupuesto y los modos de comunicar a la comunidad.

En ambos casos, se trata de proyectos que se organizan con un tiempo considerable de anticipación y tienen lugar en los últimos trimestres del calendario escolar para concretarlos una vez que lxs estudiantes se han apropiado de ciertos saberes que les van a permitir contextualizar cada propuesta.

Otra característica es que se trata de proyectos autogestivos por lo que requiere de un compromiso tanto de lxs docentes que organizan los mismos como así también de lxs artistas involucradxs, quienes participan sin ninguna retribución económica a cambio.

En líneas generales, ambos proyectos desafían la capacidad de gestión tanto de la dirección del establecimiento como de los/as docentes responsables dado que la escuela se ubica en una zona con una accesibilidad dificultosa que implica el traslado en transporte especial (traffic) y, con ello, la solicitud de unidades para el traslado de docentes artistas, los trámites de permisos para docentes que prestan servicios en otros establecimientos, entre otros.

Respecto de la recepción de parte de la comunidad, esta es positiva en cuanto a la asistencia y participación puesto que se vivencia una experiencia de aprendizajes significativos que permite conocer otras posibilidades y formas de expresión, como así también

el encuentro de personas con historias de vida diversas, prácticas y saberes diferentes, y otras experiencias corporales.

Finalmente, la escuela cumple un rol importante para la concreción de estas experiencias dado que se presenta como mediadora y facilitadora de las mismas a partir de la formulación, gestión y concreción de proyectos respaldados por el equipo directivo y el compromiso asumido por lxs docentes involucradxs.

Proyecto *Dibujo en escena*: prácticas interdisciplinarias y colectivas a través de la educación digital

Marcela Rapallo

Universidad Nacional de las Artes

Integración de artes y tecnologías como ejes transversales en procesos educativos

El proyecto *Dibujo en escena*, que se lleva a cabo desde el año 2016 en las escuelas secundarias públicas con orientación artística de la ciudad de Buenos Aires, surgió de la necesidad de una propuesta que incorpore la cultura digital a prácticas artísticas desde la interdisciplinariedad.

La propuesta resultó oportuna, por un lado, por abordar la cultura digital desde un lenguaje que es familiar a las escuelas artísticas: el dibujo. El dibujo digital es animado en tiempo real, dándole protagonismo a un uso primitivo, con la intención de mostrar la acción de dibujar en los mismos tiempos en que se realiza. Así, los efectos digitales están puestos al servicio del dibujo a mano alzada.

Por otro lado, el dibujo en escena toma el dibujo como arte del tiempo, ya que a las particularidades del dibujo digital se le suma la animación en tiempo real de los trazos. Esto posibilita que el dibujo dialogue en vivo junto a otras disciplinas de las artes temporales y escénicas, funcionando como un medio que conecta los diferentes lenguajes artísticos a través de la cultura digital.

Una de las bases de este lenguaje es la incorporación de metodologías de dibujo colectivo, abriendo la práctica del dibujo, entendida generalmente como individual, hacia la creación colectiva, dibujando a partir del diálogo con el dibujo de otras personas. Se dibuja como hacen los músicos al tocar: formando una banda donde todas las voces participan de la composición. Muchas de las metodologías utilizadas están inspiradas en las que son propias de la danza, la música y el teatro, en las cuales el diálogo entre los diferentes participantes y el desarrollo de la obra a través del tiempo, están muy desarrolladas y son un insumo importante a la hora de desarrollar el dibujo desde este enfoque particular que abre su campo disciplinar.

El dibujo en escena como práctica artística pedagógica ha dado lugar a la apropiación de los lenguajes y de las tecnologías, y a que estos puedan ser utilizados a futuro para abordar diversos contenidos curriculares. Ha facilitado la apropiación del dibujo como herramienta expresiva y relacional, tomando el lenguaje del arte como un eje transversal de la educación.

Un eje importante del proyecto es la utilización de tecnologías de Software Libre: Andiamo y Trazos Club, accesibles a la comunidad de las escuelas, y que propicia la continuidad de su uso fuera de ellas.

Orígenes de la propuesta

La propuesta ha sido desarrollada a partir de la experiencia de la coordinadora en estas áreas, que abarca los procesos creativos de obras performáticas, proyectos educativos, de mediación cultural, y la participación en el desarrollo de tecnologías de Software Libre: las plataformas Moldeo, Andiamo y Trazos Club.

Los laboratorios de Dibujo en escena se desarrollan desde el año 2016 en talleres interdisciplinarios como parte de la implementación del Plan de Educación digital en las escuelas secundarias públicas pertenecientes a la Dirección de Enseñanza Artística (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

Las primeras realizaciones de esta propuesta artística pedagógica fueron en Puerta 18 (Abasto, Buenos Aires, 2011), en el Expin Medialab Workshop (Cali, Colombia, 2012), en el Festival de Teatro ACTI (Bogotá, Colombia, 2013), y como parte del proyecto de Formación del Club Cultural Matienzo (2014/2016). El taller se desarrolló de manera virtual en el Taller Multinacional de México (2015).

“Dibujo en escena” se desarrolla como seminario de posgrado desde el año 2016 en la Universidad Nacional de las Artes. La investigación artística y pedagógica forma parte desde el año 2020 del proyecto de investigación Dibujo abierto de la UNA, donde participan investigadores que son parte de la comunidad universitaria a la vez que docentes de las escuelas públicas y trabajadores del Plan de Educación Digital.

Recorrido de la propuesta

En las diferentes instancias del proyecto se realizaron capacitaciones docentes, talleres para estudiantes, experiencias de cruce entre diferentes escuelas, acompañamiento de proyectos para eventos escolares, y articulaciones entre espacios culturales y escuelas. Se trabaja junto a facilitadores pedagógicos digitales, que son las personas encargadas en las escuelas de integrar la cultura digital en el aula.

Experiencias: primer cruce entre escuelas

En el año 2016 se realizó el primer cruce entre tres escuelas: la Escuela de Bellas Artes “Rogelio Yrurtia”, la escuela de Danzas N° 1 “Nelly Ramicone” y la Escuela de Teatro “Nini Marshal”.

Se realizaron primero talleres por separado en cada escuela, orientando cada taller a la disciplina de la escuela. En la de artes plásticas profundizando en los contenidos del lenguaje visual adaptados a las artes vivas, en la de danzas trabajando el dibujo desde el movimiento, y en teatro trabajando sobre posibles diálogos entre el dibujo, la actuación y la dramaturgia.

En una segunda instancia se realizaron talleres donde se juntaron las escuelas y los estudiantes trabajaron de manera conjunta. Por ejemplo, en el cruce entre la escuela de teatro y la de artes plásticas, se desarrolló una puesta en escena común, donde grupos formados por estudiantes de ambas escuelas improvisaron a partir de una estructura común donde fijaban en conjunto acciones para el dibujo proyectado, los movimientos de actores, y el texto.

Presentación jornada ESI

El proyecto se retomó ese mismo año a pedido de los estudiantes de la Escuela de danzas “Aida Mastrazzi” y de la Escuela de bellas Artes “Rogelio Yrutia”, para realizar una presentación en vivo en las jornadas ESI. La presentación estuvo inscripta en la temática género. Se realizaron ensayos entre los estudiantes de ambas escuelas, quienes tomaron decisiones conjuntas, estéticas y conceptuales, para abordar la temática.

Encuentros de capacitación y acompañamiento docente

A partir de la experiencia entre las escuelas Donn y Arranz que incorporó docentes, la misma dinámica de capacitación y acompañamiento se siguió utilizando a lo largo del año en diferentes escuelas. Primero se realizaba un taller de dibujo en escena para docentes, luego se destinaban diferentes encuentros para acompañar la planificación de la propuesta, su seguimiento, y en algunos casos, los talleres con estudiantes.

Durante el año 2018 se realizaron capacitaciones a las personas facilitadoras pedagógicas digitales (FPD), asesoras pedagógicas, docentes y estudiantes, de las que resultaron proyectos específicos de las escuelas.

Dibujo en escena y cerámica

En la Escuela de Cerámica 1 se trabajó durante todo el año en diferentes proyectos. Se comenzó realizando capacitaciones de Dibujo en escena a las FPD y luego un acompañamiento a las mismas para preparar un espacio de dibujo en escena dentro de la actividad de muestra de recursos a docentes en el espacio digital.

Para realizar esa actividad, se trabajó junto a la FPD investigando las posibilidades de poner en diálogo los materiales de la escuela con el lenguaje de dibujo en escena, realizando

experiencias que integren recursos plásticos y digitales. Como resultado, en la muestra para docentes, se presentó un espacio interactivo en el que se invitaba a dibujar con Andiamo sobre cerámicas, objetos varios, esculturas (calcos de yeso), y arcilla que podía manipularse en vivo. La intención de estas intervenciones era acercar el lenguaje de dibujo en escena a los docentes a partir de relacionarlo con elementos familiares en la práctica de taller de la escuela. De esta forma, podían intervenir mediante proyecciones de los dibujos animados realizados en vivo, arcilla que otros compañeros manipulaban y sobre objetos escultóricos que ellos mismos podían modificar en el espacio, generando una composición.

Proyecto de articulación entre el Plan de Educación Digital y la Usina del Arte

A partir de que la Usina del Arte se contactó con el Plan de Educación Digital para realizar actividades conjuntas con escuelas, se desarrolló un proyecto de articulación con la Escuela de Bellas Artes Lola Mora. En el marco de la muestra sobre Lola Mora en la Usina del arte, se realizaron salidas, talleres de dibujo en escena y mapping, un encuentro sobre curadurías didácticas, y una presentación en vivo en la escuela.

El primer encuentro con los estudiantes consistió en una visita guiada a la muestra de Lola Mora en la Usina del arte, que incluyó una actividad de taller en la que realizaron sus propias versiones de la Fuente de las Nereidas. En la charla posterior a la visita surgieron temas como el género, el contexto histórico, el arte y el poder.

Luego, aprovechando la cercanía geográfica entre la fuente y la Usina, se trasladaron hacia la fuente y se desarrolló un taller de dibujo centrado en el movimiento, cuyos contenidos se retomaron en el taller de dibujo en escena en la escuela. En el mismo también hicieron registros fílmicos y fotográficos que se aplicaron luego en los talleres de mapping y de dibujo en escena.

Luego de los dos talleres, el equipo de educación de la Usina dió un taller sobre curadurías educativas. En el mismo se mostró el proceso de armado de las actividades que acompañaban la muestra de Lola Mora, y se realizó una actividad en la que los/las estudiantes desarrollaban actividades propias. Esta instancia buscó también presentarles las posibilidades de la mediación cultural como práctica artística, y como salida laboral.

Proyecto de acompañamiento Festival Mañolo

En el mismo año se realizó una capacitación en la escuela de educación especial N 29 DE 18 Dr. Osvaldo Magnasco para el Festival Infantil Mañolo. En la misma se desarrolló un formato de taller con diferentes espacios de dibujo colaborativo para que los chicos recorran durante el festival. Se aprovechó la posibilidad temporal del dibujo que brinda el lenguaje de dibujo en escena para que la comunidad sordomuda pueda trabajar con el dibujo. Se realizó el acompañamiento del proyecto previo al festival y durante los talleres en el mismo.

Proyecto proyecciones en la escuela

En la Escuela Cerámica 1 se desarrolló también el proyecto *Proyecciones en la escuela*, que apuntó a integrar diferentes formas de intervenir espacios de la escuela a través de proyecciones. Se combinaron medios digitales y analógicos, integrando los lenguajes de dibujo en escena y mapping, el teatro de sombras, y el uso de proyectores de diapositivas y otras fuentes lumínicas analógicas. Se trabajó junto a la coordinadora de FPDs, la FPD, docentes de plástica, tecnología, y música. Se desarrollaron talleres durante el año, y se realizó una presentación en vivo en la escuela que se llevó a cabo en noviembre en el marco de La Noche de los Museos.

Dibujo en escena virtual

En el año 2020 se desarrolló una propuesta de formación virtual dando continuidad al proyecto *Dibujo en Escena*, y respondiendo a necesidades específicas vinculadas a la suspensión de clases presenciales, en particular a la necesidad de encontrar prácticas de taller que puedan realizarse a través de internet y de forma colaborativa, lo que resulta complejo debido a la importancia de la presencialidad en la modalidad artística.

En ese sentido, el principal objetivo de esta propuesta fue que las personas docentes adquieran herramientas para realizar prácticas en entornos virtuales que permitan sostener y potenciar las formas de enseñar propias de sus disciplinas artísticas. Asimismo, se buscó que puedan llevar adelante propuestas interdisciplinarias, posibilitando la articulación entre asignaturas y escuelas, en tanto las actividades propuestas abordaron a las Artes Visuales como artes del tiempo (tal como la música, el teatro, danza, etc).

Se realizaron capacitaciones a docentes de las escuelas artísticas, con un posterior acompañamiento a los proyectos surgidos en ellas. También se organizó la experiencia “Cruce entre escuelas”, con profesores y estudiantes de la Escuela de Música Esnaola, la Escuela de Artes Plásticas Manuel Belgrano, y la escuela de danzas Jorge Donn. Se buscó generar un diálogo entre el dibujo en vivo, la música, y la danza.

Todos estos proyectos formaron parte de las Jornadas DGEA Tics a fin de año, y de eventos como la Semana de las Artes (Cerámica 1), y el Festival de artes del Esnaola.

Las capacitaciones para docentes de escuelas artísticas se basaron en el dibujo animado digital, colectivo, y en vivo, mediante la plataforma Trazos Club. A través de diferentes secuencias didácticas, se exploró la herramienta y sus potencialidades pedagógicas para la práctica de taller virtual. Luego se propuso una dinámica para que las personas docentes comiencen a diseñar su propio proyecto, ofreciendo un seguimiento virtual de los mismos.

La actividad de cruce entre escuelas consistió en que estudiantes de plástica realicen dibujos en vivo registrados en video, y que estudiantes del ensamble de percusión “interpreten” esos dibujos y registren su producción también en video. A su vez, estudiantes de la escuela de Danzas Jorge Donn hicieron una interpretación en danza de ese cruce de dibujo y música. Previamente se realizaron talleres de dibujo colectivo animado en vivo con

estudiantes, docentes, y encuentros de intercambio con personas asesoras pedagógicas y docentes para organizar los diferentes pasos de la actividad. Este intercambio tuvo como antecedente una experiencia realizada junto al Prof. Pablo Laporta, en la que las personas estudiantes trabajaron a partir de los encuentros abiertos “Trazos Club Jam” realizados durante la cuarentena por el Equipo Trazos.

Se trabajó junto a otras escuelas en el proyecto de cruce, que no terminaron sumándose al video final pero que pudieron concretar diferentes propuestas como en el caso de la escuela de Cerámica 1 donde se realizaron talleres vinculando dibujo y teatro, la actividad “armando una huella colectiva” y dos encuentros de dibujo colectivo con Trazos Club, uno como parte de la “Semana de las Artes Virtual del Cera” como espacio de encuentro para crear improvisaciones dibujadas y otro como parte del proyecto “Una hoja caída” donde se invitaba a dibujar hojas como homenaje a las personas fallecidas durante la pandemia.

Durante el año 2020 el proyecto de dibujo en escena tuvo su espacio también dentro de los recreos del Congreso de educación digital, donde se realizó el taller de dibujos animados en vivo con Trazos Club para FPD.

Dibujo en escena + +

En el año 2021 comenzó a desarrollarse una nueva etapa del proyecto a través de formaciones docentes que integran diferentes formas de intervenir la escuela a través de proyecciones, complementando la práctica del dibujo en escena, con las del videomapping y el código creativo.

En el año 2023 comenzó otra etapa del proyecto, que abarca contenidos de electrónica a partir de incorporar la construcción de controladores con Arduino para el software Andiamo. La primera etapa del proyecto se desarrolla a través de capacitaciones a facilitadores de escuelas artísticas y de la construcción de controladores para las mismas, en una segunda etapa se incorporarán, en el 2024, escuelas técnicas e instancias de trabajo con estudiantes.

Esta nueva etapa consiste en elaborar instancias pedagógicas para enseñar, de manera integral y complementaria, lenguajes artísticos y técnicos. La experiencia apunta a poder poner en diálogo a las comunidades de escuelas artísticas y técnicas a partir de una propuesta pedagógica integral, a la vez que producir material didáctico que pueda servir en todas las escuelas de nivel medio para acercar los lenguajes de la programación y la electrónica utilizando como vehículo los lenguajes artísticos, tomando de esta forma las artes como eje transversal en la educación y articulando los potenciales lúdicos de las artes y la cultura digital.

Conclusiones

En la experiencia narrada del proyecto artístico pedagógico *Dibujo en escena*, se pone de manifiesto la eficacia de articular contextos institucionales diversos y grupos de trabajo: un

programa socioeducativo (Plan de Educación Digital, MECBBA), un grupo independiente (Equipo Trazos), y un proyecto de investigación universitario (Equipo Dibujo Abierto, UNA). La organización y el trabajo constante de muchas personas a lo largo del tiempo, permitió que se difundieran en la comunidad educativa tecnologías de Software Libre y lenguajes innovadores. A su vez, las mismas tecnologías y lenguajes se han ido retroalimentando y creciendo a partir de esta expansión. Es uno de los grandes logros de este proyecto estar desarrollando un proceso tan enriquecedor en las escuelas públicas.

**UNIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Integralidad, transdisciplina y construcción colectiva de saberes: una propuesta transversal innovadora en Educación Superior

Paula Peltrin

Universidad Nacional de las Artes

Introducción

La presente introducción permite realizar una breve referencia acerca de la organización del artículo y de los apartados que estructuran el Diseño de Innovación Educativa orientado al aporte de ideas y conocimientos significativos para la Enseñanza Artística del Nivel Superior.

El apartado “Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación” tiene como objetivo demostrar el sentido de la propuesta innovadora. Este encuadre permite argumentar acerca de la necesidad de transformar y actualizar modelos de enseñanza establecidos y poner en discusión “rutinas” que otorgan cierta rigidez al quehacer educativo en artes.

En un segundo apartado se definen los “Objetivos” que orientan este trabajo.

En el apartado “Marco conceptual” se presentan las principales dimensiones de análisis que atraviesan y articulan la innovación. Las prácticas de extensión vinculadas a la investigación y la enseñanza se integran para la construcción de un modelo educativo orientado a producir cambios estructurales en el sistema. Se hace referencia a las implicancias de asumir posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos asociados a los procesos innovadores.

Este trabajo no incluye su implementación. Se desarrollan las dimensiones curriculares con el fin de configurar la organización y funcionamiento del proyecto.

Interrogarse siempre permite reflexionar, por ello, en el apartado “Reflexiones y conclusiones finales” no se presentan nociones o conceptos cerrados, por el contrario, se indaga sobre cuestiones que permitan enriquecer la propuesta de innovación educativa.

Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación

En el campo que nos ocupa, el eurocentrismo y androcentrismo configuraron las epistemologías sobre las que se sistematizó la educación artística en la Argentina. La

jerarquización, clasificación y valoración del análisis histórico del arte, de las teorías estéticas, de los referentes culturales, de las prácticas del oficio, estuvieron vinculados al canon occidental de las “Bellas Artes”. Estas concepciones se instalaron con fortaleza en la formación educativa y en la cultura. El arte contemporáneo propone un cambio de paradigma, requiere de una actitud reflexiva para acceder a propuestas plurales, donde los límites disciplinares se diluyen y el discurso prevalece sobre el orden formal. Posibilita la multiplicidad interpretativa y simbólica y requiere de una actitud activa del espectador frente a la producción artística. Sin embargo, ciertos conceptos hegemónicos permanecen en la universidad y estructuran la matriz epistemológica.

“Muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo *XVII*, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra” y “Genio Creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento –entendido como unívoco y universal– y por lo tanto es reducible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible.” (Consejo Federal de Educación, 2010: 4).

La pertinencia de reflexionar acerca de los procesos que intervienen en la producción, apropiación y democratización del conocimiento en la Universidad Nacional de las Artes está orientado a elaborar y recuperar un arte receptivo al diálogo intercultural con el fin de comunicar pareceres, malestares y concepciones socialmente compartidas y proponer discusiones relevantes que implique abordar problemáticas contextualizadas en la coyuntura contemporánea Latinoamericana y de nuestra Nación. Saldar la distancia entre “culto” y “popular” conlleva a la planificación de actividades artísticas que se organicen junto a grupos sociales, culturales o políticos, una aproximación que se articula a través del diálogo con otros conocimientos, aquellos que se construyen a partir de la experiencia social.

El conocimiento pragmático se inscribe en la construcción de un nuevo marco epistemológico que valida los saberes que nacen en la lucha contra las formas organizadas de dominación: capitalismo, colonialismo y patriarcado. La participación de diversos sectores de la comunidad habilita el ingreso de competencias que no son consideradas relevantes y que son diseñadas por sujetos devaluados en el mundo académico. Pensar en la construcción de nuevas epistemologías requiere asumir desafíos metodológicos que implique el trabajo colaborativo y horizontal, aceptar e integrar prácticas artísticas alternativas alejadas de las ideas elaboradas por las concepciones occidentales de “Bellas Artes”.

La creación artística implica la construcción de saberes valiosos que circulan en el ámbito académico y supone la representación simbólica del contexto histórico y de las concepciones del mundo que las comunidades comparten en el ámbito socio cultural. El dinamismo caracteriza estos pensamientos y valoraciones que otorgan entidad a las sociedades, sin embargo, la globalización y el mercantilismo provocaron cierto borramiento de la singularidad cultural y, en ocasiones, el arte pierde la capacidad de simbolizar las ideas constitutivas de la comunidad que lo concibe.

En otros términos, cuál es el lugar de la Educación Artística, como espacio curricular imprescindible en la educación contemporánea de nuestro país, para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Esto es, para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio – histórica con un pensamiento crítico y de operar sobre ella soberana y comprometidamente con el conjunto para transformarla. (Consejo Federal de Educación, 2010: 6)

A través del presente Diseño de Innovación Educativa se pretende cuestionar los relatos establecidos. *El Taller Integral de Extensión Universitaria* se piensa como un espacio educativo integral que posibilite el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo junto a grupos representativos de diferentes sectores de la comunidad. Implica la planificación y la realización de actividades, acciones e intervenciones artísticas transdisciplinarias que se desarrollen en el territorio y que propicien la construcción de saberes emancipadores.

Objetivos Generales

Diseñar el *Taller Integral de Extensión Universitaria* en el marco de una propuesta educativa integral y transdisciplinar, donde el diálogo de saberes y el trabajo colectivo junto a la comunidad, posibilite la construcción de nuevos conocimientos.

Objetivos Específicos

Establecer los objetivos, ejes problemáticos y metodología educativa que sustentará la propuesta de innovación orientada a la articulación de la extensión, a la investigación y la enseñanza.

Generar dispositivos de comunicación e intercambio entre los actores sociales y la universidad con el fin de pensar la creación de un arte crítico que aporte al imaginario colectivo.

Promover espacios y dinámicas de trabajo que favorezcan el acto creativo a partir de los conocimientos que se construyen en el *Taller Integral de Extensión Universitaria*.

Acompañar, guiar y promover la circulación de la palabra, donde cada uno de los actores exponga los deseos e inquietudes que impulsen la planificación y puesta en marcha de producciones artísticas contextualizadas.

Marco conceptual

La creación del *Taller Integral Extensión Universitaria* se inscribe en el marco de una propuesta de innovación curricular orientada a producir saberes que indaguen y cuestionen categorías artísticas establecidas con el fin de favorecer el desarrollo de un escenario

educativo plural y de construcción colectiva en el campo de las artes. Se propone una alternativa conceptual crítica a las narrativas hegemónicas que se establecieron como perspectiva de valoración estética dominante a través de la colonización y la devaluación del arte originario. Se piensa la formación e inserción profesional desde una perspectiva solidaria, creativa y de respeto a la diversidad. La elaboración de *proyectos artísticos–educativos integrales* a partir de *ejes problemáticos*, en lugar de contenidos, se centra en una dinámica colectiva de trabajo para la planificación y producción de un arte crítico y contextualizado. Se pretende recuperar prácticas y referentes de nuestro acervo cultural con el propósito de comprender el cómo y por qué del devenir contemporáneo y posibilitar la creación de un arte representativo del presente cultural, social y político.

Las culturas no se dan en estado puro. Todas reciben influencias e información desde otros puntos y lugares. Lo popular visto de esta manera es ecléctico, híbrido y sincrético. Se alimenta de lo que la sociedad toda produce y genera. El artista popular es parte activa de la sociedad en la que vive. No es un creador aislado de ella y de su realidad. Es el exégeta del sentir colectivo. Elabora un lenguaje formal produciendo obras que no resultan artificiales. No crea un producto para su propia satisfacción o que sólo puede ser interpretado por un grupo de elegidos, sino que su obra son el resumen del conocimiento y la sensibilidad de toda la comunidad y por consiguiente entendidas y aceptadas por todos los integrantes de la misma. (Barbieri:18)

“Arte popular” y “arte culto” son categorías elaboradas por las teorías estéticas con el fin de articular desde una perspectiva filosófica la legitimación cultural y artística. Estas clasificaciones jerárquicas pueden elaborarse desde diferentes perspectivas conceptuales. Se pretende abordar aquí una definición de *arte popular* vinculado a aquellas expresiones estéticas que se construyen en la marginalidad, fuera de los espacios culturalmente legitimados. El *arte popular* configura una construcción simbólica que define la manera de comprender el mundo y de leer la realidad de aquellas comunidades que, en general, no acceden a los ámbitos académicos. Al compartir determinados conceptos culturales vinculados a su historia, territorio y presente, construyen categorías artísticas que les permite reconocerse parte de un colectivo social. Por lo tanto, no es posible definir un “estilo único” de *arte popular*, posee características específicas vinculadas a su origen, a las técnicas de realización, a la materialidad y a las singularidades formales, estéticas y simbólicas compartidas por cada comunidad.

Se procura asumir la enseñanza como tarea y proceso colectivo, este objetivo implica el diseño de metodologías que permitan la aproximación a experiencias situadas y singulares donde todos los actores asuman un rol activo y sean partícipes autónomos para la creación de un arte emancipador.

“Frente a una arraigada concepción monocultural del conocimiento (y por extensión del arte), la ‘ecología de los saberes’ concibe el conocimiento como ‘intervención en la realidad’ más que una jerarquización de los conocimientos occidentales sobre otras formas de conocer” (Sousa Santos, 2005).

Interpelar a la participación de los colectivos sociales y referentes interculturales en pugna con el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado incorpora tensiones, miradas y perspectivas que no limitan la circulación de saberes a los espacios académicos, por el contrario, habilita la creación de espacios plurales de resistencia. Las experiencias sociales donde la polifonía de voces rompe con la producción conservadora de conocimiento favorecen la circulación de diferentes saberes y descoloniza las prácticas de enseñanza, transforman la cultura y obturan la posibilidad de establecer categorías estéticas universales y perpetuas.

Extensión, integralidad y transdisciplina: la construcción de conocimientos con otrxs

Proponer la *ecología de saberes* como eje formativo de lxs estudiantes, implica el *trabajo integral* con los actores sociales, en este sentido la *transdisciplina en artes* se piensa de manera articulada con aquellos conocimientos que circulan por fuera de los ámbitos académicos. Se pretende ampliar la perspectiva de observación de la realidad en contexto. Continuando con este pensamiento, definimos *trabajo transdisciplinar* a la configuración de un lenguaje con características propias que extiende los límites del campo y favorece el diálogo para construir nuevos conocimientos.

En el marco del *Taller Integral de Extensión Universitaria* se busca generar en lxs estudiantes la inquietud de repensar los saberes del campo a partir de los conceptos que se construyen en el trabajo territorial con la intención de impulsar el reflejo de estos nuevos conocimientos en sus tesis e investigaciones y garantizar el ingreso del saber y el arte popular al ámbito académico.

Por otra parte, el trabajo en el territorio interpela a los conocimientos y prácticas adquiridos en las aulas y talleres, promueve al pensamiento crítico y a asumir un posicionamiento ético-político frente a una realidad que lo involucra como parte de una trama social que requiere de sus conocimientos, de su capacidad de trabajo, de su creatividad, de una actitud responsable, sensible y solidaria en contraposición a una concepción profesional solitaria e individualista. En el marco de un contexto histórico concreto la comunidad y la universidad se transforman mutuamente. Este cambio de paradigma se propone como respuesta a un modelo neoliberal que configura a las sociedades contemporáneas, profundizando las desigualdades y la falta de oportunidades para las mayorías.

“(…) es importante reflexionar sobre la necesidad de una formación crítico – social que le permita al egresado la comprensión del papel que juega su profesión en el contexto social amplio y, por tanto, del que juega él, como profesional, sujeto social, parte constitutiva del tejido social” (De Alba: 1995).

Resulta relevante recuperar nuevas propuestas curriculares desde una perspectiva crítica, fortaleciendo la dimensión cultural de nuestra sociedad articulada a una estructura teórica sólida en íntima relación a los procesos prácticos a través de un trabajo colectivo en

donde autoridades, docentes, investigadores y estudiantes elaboren un currículum vívido, representativo de la realidad político - social.

Creación colectiva de un arte potencialmente contrahegemónico

Continuando con la línea de pensamiento que se viene desarrollando, es oportuno reflexionar acerca de la posibilidad de crear un arte crítico y transformador de la realidad. “(...) el arte no puede colmar el vacío, sino habilitarlo como lugar de representaciones, como escena abierta al juego extraño de las figuras. (...) predisponerse para que la presión del deseo pueda desencadenar fuerzas creadoras (volviendo al revés la ausencia para que se convierta en espacio activo de expresiones” (Escobar: 2014).

La potencia del arte radica en la posibilidad de promover múltiples formas de comprender la realidad y en la polifonía de interpretaciones que pueda provocar en la sociedad. Su independencia radica en evitar la imitación de la realidad y en escapar a los objetivos y deseos del/lxs artistas. Lo indecible, lo sugerente, lo indeterminado conforma su potencia transformadora porque abre el espacio interpretativo y agrieta la realidad establecida para la construcción latente de otras realidades posibles. En este sentido, la propuesta educativa que aquí se presenta plantea la realización colectiva de proyectos artísticos con el propósito de resignificar las relaciones entre las personas, fortalecer las identidades subjetivas y comunitarias, reforzar valores, creencias, significados: implica la resistencia a la lógica de la mercantilización capitalista con el objetivo de reconstruir la “noción del sujeto como categoría histórica y política ineludible de la transformación social” (Stacchiola Fernández: 2016).

Se plantea la relevancia de pretender la distribución equitativa de los elementos culturales, la trascendencia de la acción artística colectiva sobre el acto creativo individual y solitario, la significación de construir una identidad artística grupal y el placer de crear con otros.

Construcción de un espacio curricular transversal: Taller Integral de Extensión Universitaria

Puntos de partida de la propuesta

En el marco de un contexto social injusto y excluyente que nos interpela como institución educativa, surge al interior de la universidad la necesidad de incorporar el *Taller Integral de Extensión Universitaria* al currículum con el propósito de jerarquizar las actividades extensionistas como parte valiosa de la formación educativa y en la construcción de conocimientos relevantes para la comunidad académica y la sociedad en sentido amplio.

El análisis de proyectos integrales y transdisciplinarios de extensión desarrollados con éxito en otros campos e instituciones permite establecer la viabilidad de la innovación, pero implica siempre un proceso social complejo.

En este sentido, es imprescindible una adecuada comunicación y la articulación de actividades que convoque a docentes, investigadores y extensionistas (conformación del equipo de cátedra dónde una persona puede ejercer más de un rol) para el análisis reflexivo de las experiencias previas, a compartir ideas, dificultades y proyectar de manera colaborativa.

La viabilidad de la innovación requiere del consenso y compromiso de la comunidad educativa a través del trabajo coordinado y la actualización profesional apropiada. Por otra parte, el acompañamiento institucional posibilita crear las condiciones y disponer de los recursos necesarios que hagan posible la implementación y sistematización del proyecto.

Se piensa en la presentación del proyecto innovador al Consejo Superior de la UNA con el propósito de ponerlo a consideración de la comunidad educativa a fin de obtener la aprobación consensuada para su implementación.

Por otra parte, poner en marcha un proyecto innovador implica la planificación en el tiempo por fases, la revisión literaria y el análisis de experiencias previas.

Estructuras conceptuales que articulan el Taller Integral de Extensión Universitaria

La estructura metodológica educativa del Taller es diversa, pero profundiza la enseñanza en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas con el objetivo de promocionar la construcción del pensamiento crítico. En este sentido, se articula a partir de las siguientes nociones conceptuales:

- Transdisciplina e interdisciplina.
- Integralidad de la extensión con la enseñanza y la investigación.
- Vínculo entre la teoría y la práctica para la construcción de saberes.
- Integración de los conocimientos populares y académicos a través de la *ecología de saberes* como eje transformador de la realidad.
- Trabajo colectivo y colaborativo.
- Rol activo del estudiante en la elaboración de su aprendizaje.
- Rol activo del docente para guiar, acompañar.
- Aprendizaje en contextos formales e informales.
- Evaluación contextualizada y multidimensional.

Ejes problemáticos

Se plantea la planificación del *Taller Integral de Extensión Universitaria* en torno a ejes problemáticos con el propósito de establecer los Derechos Humanos como perspectiva central de la tarea a desarrollar. Temas como Desigualdad social, Cuidado del medioambiente, Violencia de género, Violencia institucional, Crisis habitacional, Crisis en el sistema de salud, Memoria Verdad y Justicia, Crisis alimentaria, Educación, Trabajo, etc. constituyen los posibles ejes problemáticos que articularán la planificación del trabajo

territorial. De esta manera, se pretende desnaturalizar narrativas y visiones hegemónicas que se incorporan al sentido común.

Organización y estructura metodológica del taller

A través de un trabajo articulado del Equipo de Cátedra del Taller con la Secretaría de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil e Investigación Universitaria de la UNA, se analizarán las diferentes problemáticas sociales, educativas, culturales, ambientales, etc. y se convocará a las organizaciones territoriales que deseen participar del proyecto educativo tales como: Centros educativos, Cooperativas, Organizaciones políticas, Organizaciones de los barrios populares, Clubes barriales, Centros Culturales, Espacios para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos, Agrupaciones feministas y LGBTI, Pueblos originarios de la Región Metropolitana, Organizaciones Ambientalistas, entre otros.

El Taller se piensa como una propuesta de extensión de carácter optativo para ser cursado en módulos cuatrimestrales en los últimos tres años de carrera de las Licenciaturas en Artes. Cada una de las comisiones que conforman el taller desarrollará un proyecto territorial específico que será articulado por un conjunto de ejes problemáticos que sistematizará lo dispuesto por el grupo social con el que se trabajará. El equipo docente se propone garantizar la concreción de la tarea planificada en el marco temporal que ofrece el módulo cuatrimestral en encuentros semanales de 6 horas cátedra.

Resulta prioritario constituir una agenda comunitaria que permita sistematizar y establecer un cronograma de trabajo para garantizar la participación equánime de todos los sectores. Se crearán mesas de trabajo temáticas como espacios democráticos de encuentro y participación. Con el propósito de posibilitar la alternancia para el desarrollo de las clases, es conveniente contar con espacios en la facultad y en el territorio como escenarios de trabajo para diseñar, planificar y elaborar los proyectos artístico – educativos.

Construir un taller transdisciplinar supone la participación y el trabajo coordinado de docentes de las diferentes unidades académicas con el propósito de constituir un equipo de cátedra cuyo interés se centre en la revelación de una diversidad de perspectivas que articulen cuestiones interesantes para la investigación en el marco del proyecto extensionista. A través del trabajo colaborativo será factible la elaboración de producciones artísticas significativas para la comunidad y para la formación de lxs estudiantes. Implicará establecer de manera conjunta acuerdos y acciones.

Por otra parte, montar exposiciones, elaborar publicaciones y documentos, organizar charlas o mesas redondas, crear contenido virtual, permitirá compartir con la comunidad educativa las experiencias extensionistas y habilitar la participación de docentes, investigadores y estudiantes con el propósito de enriquecer con sus aportes los procesos de evaluación que permitirán mejorar la innovación.

Reflexiones y consideraciones finales

La circulación del arte en el entramado social, como parte de la vida cotidiana restaura el lugar ancestral que le pertenece. Habilita la polifonía interpretativa y la potencia transformadora de otras realidades posibles. En este sentido, se propone una innovación educativa orientada a favorecer prácticas de enseñanza transformadoras a partir de articular enseñanza y arte en el diálogo con otros conocimientos, aquellos que se construyen a partir de la experiencia social.

Saldar la distancia entre “culto” y “popular” implica la construcción de saberes valiosos representativos del contexto histórico y de las concepciones del mundo que las comunidades comparten, supone recuperar experiencias y referentes de nuestro acervo cultural con el propósito de comprender el cómo y por qué del devenir contemporáneo. La creación del *Taller Integral de Extensión Universitaria* se piensa como un espacio educativo que posibilite el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo en contextos sociales más amplios vinculados a la extensión universitaria, implica asumir posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos. Sitúa a la universidad como paradigma de transformación desde una perspectiva crítica a través de prácticas integrales y transdisciplinares.

Se piensa la formación e inserción profesional desde un lugar solidario, creativo y de respeto a la diversidad ante una realidad que involucra e interpela a lxs estudiantes como parte de una trama social que exige asumir posicionamientos éticos y políticos que se opongan a una concepción profesional solitaria e individualista.

En el marco de una experiencia educativa que sucede en contexto, la comunidad y la universidad se transforman mutuamente. Las prácticas de enseñanza colaborativas con las organizaciones territoriales posibilitan el conocimiento mutuo y asociarse para la elaboración de *proyectos artísticos educativos integrales* donde la teoría y la práctica se articulan posibilitando un espacio de investigación plural y abierto a la diversidad de pensamiento. El diseño de una metodología educativa multirreferencial permite la aproximación a experiencias situadas y singulares donde todos los actores asuman un rol activo y autónomo.

Se plantea la relevancia de pretender la distribución equitativa de los elementos culturales, la trascendencia de la acción artística colectiva, se estima la potencia significativa de construir una identidad artística grupal y el placer de crear con otrxs.

El presente artículo no pretende ofrecer respuestas universales y estáticas, está orientado a la indagación y a la apertura de nuevas dimensiones. Invita al debate y a pensar otras/nuevas posibilidades innovadoras para las prácticas educativas.

Bibliografía

- Abate, E.M., Orellano, V. (2020). Temas transversales en acción. En *Trayectorias Universitarias*, 6(11).
- Abeledo, C. y Menéndez, G. (2018). Integración, extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? En +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 96-110.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. Colección Recherches et Sciences de l'education.

- Barbieri, S. (2007). *Exvotos Argentinos. Un arte popular*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Bouhaben, A (2018). La investigación artística eurocéntrica y su decolonización estético-epistémica. En: Ana Rodríguez y Pau Alsina (coords.). *Arte e Investigación II*. Art-nodes. N.º 21: 187-196. UOC. http://dx.doi.org/10.7238/a_voi21.3142
- Castro, S (2002). “Reivindicación estética del arte popular”. *Revista de Filosofía* Vol. 27 Núm. 2. <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESFo202220431A/9839>
- Coscarelli, M.R. (2015). Debates Curriculares y Formación de Educadores. Material elaborado para el Seminario de la Maestría en Educación-Orientación en Pedagogía de la Formación. “Algunos sentidos del currículum”.
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución CFE N° 111/10. Anexo: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Colección Educación, Crítica & Debate. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Delgado La Rosa, R. (2013). El trabajo de campo como estrategia pedagógica integradora. *Revista De Comunicación De La SEECI*, (31) <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.156-183>.
- De Sousa Santos, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Umbrales. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Díaz Barriga, A. (2012). *Curriculum entre utopía y realidad*. Ed. Amorrortu.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En *Revista IICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Escobar, T. (2014). *El mito del Arte y el mito del Pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires: Ariel. Arte y Patrimonio.
- Fernández Lamarra, N., (comp.) (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación” Universidad de Barcelona. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 · 2008.
- Schneider, M., Bresso, E., Giuppone, D. (2020). Experiencia de articulación e integración en prácticas de docencia, investigación y extensión en educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), e031, 2020. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Stacchiola Fernández, O. (2016). El arte y la constitución de un sujeto emancipado”. Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades y Arte. Departamento de Artes Plásticas. *Revista Alzaprima*.

Didáctica grupal en los talleres de enseñanza artística contemporánea de la Universidad Nacional de las Artes

Sebastián J. Giacchino

Universidad Nacional de las Artes

Introducción

Cualquier estudiante con un mínimo recorrido por los talleres de oficio y técnicas de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) descubre que la enseñanza artística se basa principalmente en propuestas de trabajos y desafíos individuales, realidad que no se ajusta tanto con la diversidad de formas colectivas que se despliegan hoy en día en el continuo social para enfrentar retos profesionales o una inserción laboral a partir de los conocimientos que se adquieren en Instituciones como las que brindan licenciaturas en Arte. En torno a este escenario surgió la idea de una investigación centrada por un lado, en el sondeo cuantitativo de esta experiencia de aprendizaje; y por el otro, en revistar sus posibles causas desde la dimensión macro de antecedentes históricos y desde la dimensión micro dentro de la Institución, más precisamente, desde la propia didáctica a partir del testimonio de los docentes acerca de sus decisiones en torno a las propuestas de trabajo en los talleres. A partir del análisis de los datos, la teoría y los antecedentes históricos revisados se reveló una lejanía concreta, una suerte de desconexión no sólo entre una didáctica específica puertas adentro de la Institución educativa y su contexto exterior por donde circulan formas de vinculación profesional colectivas diversas e interconectadas por los medios instantáneos y omnipresentes en las redes digitales, sino también, entre un tipo de didáctica de producción individual consignada por docentes que en su totalidad participaron en experiencias compartidas en grupo y las aspiraciones, el interés o los deseos de los estudiantes de formar parte de colectivos artísticos.

Aislados

La investigación fue llevada a cabo durante el año 2021 mientras regía a pleno el confinamiento social debido a la pandemia global de COVID-19. Inmerso en contexto de virtualidad

el trabajo fue realizado por medio de encuestas y cuestionarios dirigidos mediante correo electrónico y grupos de redes sociales dirigidos a estudiantes y docentes de la UNA. Sobreexigidos por las demandas virtuales generalizadas la cantidad de personas que respondieron fueron suficientes para verificar perfiles nítidos y datos concretos que confirmaron modalidades didácticas mayoritarias y argumentaciones encontradas respecto a esta situación. En total respondieron sesenta y seis personas: cincuenta y siete estudiantes, seis docentes y tres titulares de cátedra. Dirigida a cualquier alumno de la UNA la encuesta fue publicada en el grupo no oficial de la Universidad en Facebook, enviada a grupos de materias en chats de Whatsapp y constó de catorce preguntas. Para docentes y titulares se utilizó el correo electrónico donde se les pidió responder ocho preguntas. En general, la ausencia casi total de trabajos grupales fue justificada por el sector docente mientras que desde el alumnado revelaron variadas críticas y claros deseos de producir en forma grupal; quedó sorpresivamente al descubierto que producir individualmente en forma aislada dentro de un taller ya no es una modalidad exenta de críticas y observaciones agudas por parte de quienes deben llevarlas a cabo.

Números, certezas y sorpresas

Dos ejes principales orientaron las preguntas: el cuantitativo y el argumentativo. El primer eje estableció una serie de preguntas para determinar cantidades concretas de materias cursadas y de ese total que subconjunto de trabajos grupales. Precedido por un relevamiento general de los primeros acercamientos intelectuales a la grupalidad (Le Bon, Nietzsche, Freud, Bernays), los estudios específicos de los grupos de estudio (Cirigliano y Villaverde, Souto), las relaciones entre las artes visuales y sus modelos formativos (Eisner, Mare y Orce, Aguirre) y la propia experiencia de aprendizaje, se confeccionaron en segundo orden las preguntas con orientación argumentativa.

Las cifras primarias fueron contundentes. Solo un 3,5 % del total de trabajos consignados fue de producción grupal; y a la vez como una imagen especular, el 94 % de los alumnos manifestó deseos de integrar un colectivo artístico. El 47 % de los estudiantes no estuvo de acuerdo con este marcado protagonismo de trabajos individuales. Un testimonio argumenta en este sentido: “No me parece que deba ser así, para mi la mezcla y la diversidad hacen más rica la producción artística (y de otras clases). No quiero decir que hacer algo individualmente sea lo contrario, está bueno que haya una mezcla.”

Respecto de las respuestas de los docentes, resultó coincidente la justificación de consignas individuales con el fin de favorecer, desarrollar y observar el carácter personal del alumno como productor de objetos visuales. Y a pesar de que sólo en un caso se nombró la dificultad que presenta el grupo para la evaluación, esta no deja de ser una de las problemáticas más subrayadas desde las ciencias de la educación se trate o no de trabajos individuales. Otra argumentación recurrente fue el tema de la técnica, como si la grupalidad fuese un impedimento para su experimentación en lugar de una condición óptima para el

estímulo, la confianza y la seguridad individual por su faz coparticipativa y/o colaborativa. Al igual que en el caso de los estudiantes, pero de forma invertida, todos los docentes manifestaron haber tenido experiencias de producción artística colectiva por fuera del ámbito de la Educación Artística a pesar de que nadie consigna este tipo de experiencias en los talleres de la UNA. Se conforma de esta manera una barrera institucional opaca que no deja ver a los sujetos de la educación una realidad social donde se registran innumerables situaciones de agrupaciones colaborativas para generar producciones artísticas.

Este recelo hacia la experiencia grupal se alinea con dos fuentes principales cuando se revisan antecedentes histórico-culturales: por un lado, la atribución de un carácter irracional a las multitudes por parte de las visiones positivistas e intelectuales presente en las élites europeas del siglo XIX, testigos temerosos ante la irrupción de masas trabajadoras en las grandes ciudades industriales de las potencias imperiales; y por el otro, la persistencia de las ideas de genio y talento llevadas al extremo por el idealismo romántico decimonónico.

Para Gustave Le Bon, en quien Sigmund Freud se interesó para profundizar la problemática entre psicología individual y psicología social, “la masa es siempre intelectualmente inferior al hombre” (Le Bon, 1895). Diez años antes un feroz y antidemocrático Nietzsche acusó a su propio tiempo como “el siglo de la masa” y advertía sobre esa “especie empequeñecida, casi ridícula, un animal de rebaño, un ser dócil, enfermizo y mediocre, el europeo de hoy...” (Nietzsche, 1885). Vista desde la respuesta de un estudiante respecto de esta postergación de lo colectivo logra lo que el filósofo no podría: religar lo estético con lo político: “Porque es más fácil concretar una obra de manera individual, te ahorras el coordinar a varias personas y ser equilibrado con la visión de cada uno para llegar a una obra coherente que es un esfuerzo que no todos están dispuestos a afrontar.”

Tales reacciones contra el nuevo orden que se acomodaba a partir de la Revolución Industrial encontraban un fértil eco literario, estético y de predominio del individuo en los conceptos de genio, talento, innatismo y originalidad que el Romanticismo mitificó buscando desmarcarse de la tradición neoclásica e instrumental de los procesos técnico-racionales del progreso burgués arrollador.

Frente a estos planteos mistificadores, casi esotéricos, las nacientes Ciencias de la Educación durante el siglo XX fueron iluminando y descubriendo la importancia de las estructuras grupales para el individuo inmerso en procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido sus resultados pueden confirmarse a partir de la valoración de nuestros estudiantes frente a la interacción grupal: “Me parece importante el trabajo en grupo en las instancias educativas, sirve para entablar relaciones y poder entender la mirada de le otre (sic). En cuanto a lo artístico, implica descubrir cosas en la producción que no harías por tu cuenta y así también ampliar tu propio repertorio.”

En la ponencia *La inspiración de las musas* (2013) Victoria Orce y Alejandra Mare descubren que las “teorías innatistas” del romanticismo estarían justificando y determinando hasta nuestros días la enseñanza de las artes. Marta Souto propone, en principio, hablar de grupo de aprendizaje para diferenciarlo de otros a través de su especificidad –aprendizaje como objetivo, interacción entre sus miembros compartiendo un espacio y tiempo comunes– y

luego, en su interior, distinguir al grupo del proceso grupal. Es importante destacar que para esta autora “toda” reunión de personas “tiene la posibilidad de ser grupo” (Souto, 1993), pero no necesariamente logre formarse como tal. Destacamos este enfoque porque subraya la condición potencial de todo grupo: la grupalidad como posibilidad que debe ser favorecida, estimulada, y a partir de ello poder construir nuevas y enriquecidas obras o conocimientos desde el intercambio entre sus participantes. En concordancia con este enfoque los estudiantes responden a la pregunta sobre si están de acuerdo sobre la mayoría de producciones individuales: “En lo absoluto, considero que intercalar producciones con compañeros se podría crear obras interesantes (sic)”; “Creo que hay que apostar a otros modos de construcción artística, donde no sea lo principal todo el halo detrás del artista-”genio””

Ya en *Dinámica de grupos y Educación* el educador, filósofo, investigador y ensayista Gustavo Cirigliano referencia “la valiosísima actuación de Enrique Pichon Riviere con sus grupos operativos, que ha servido para difundir la acción grupal y crear una actitud muy favorable en diversos sectores respecto de la posibilidad comprobada del mejoramiento individual y social a través de grupos” (Cirigliano y Villaverde, 1966). En otro apartado del mismo texto cita a Beal, Bohlen y Raudabaugh (1964: 131) para quienes “una técnica [de grupo] adecuada tiene el poder de activar impulsos y las motivaciones individuales y de estimular tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo”.

Grupos, redes y talleres

Las vanguardias artísticas de principio del siglo XX fueron no sólo una modalidad colectiva disruptiva en el plano cultural sino un posicionamiento definido hacia la propia práctica artística. Esta herencia impregnó todo el resto del siglo pasado hasta la actualidad. Hoy en día, tan sólo asomarse a los tipos y actores de la producción visual, el panorama aparece sembrado de experiencias colaborativas y de intercambio grupal. Finalizando la investigación se relevaron experiencias activas a partir de las respuestas que brindaron estudiantes acerca de obras y colectivos artísticos que conocían. Tan sólo en la UNA algunos miembros docentes, estudiantes y allegados fueron y son partícipes de muy diversas participaciones colectivas como el Siluetazo, el GAC (Grupo de Arte Callejero), Mondongo, el Laboratorio I.S.L.A., el Taller Paz Soldán, OIR (Ópera Independiente en Red) el Colectivo TINKUY, Arte Líquido Realizaciones y Greenhouse Caballito. Como la pequeña superficie visible del iceberg, esta simple muestra de colectivos artísticos nos permite deducir una muy extensa cantidad por conocer. Y una investigación que se limitara a este objetivo confirmaría esta nueva hipótesis, pero más importante todavía aportaría información valiosa para que los estudiantes aprendan nuevas herramientas a partir de la colaboración, el intercambio y la coproducción en vías de insertarse en un medio social y competitivo.

Conclusiones

Los datos obtenidos a partir de las respuestas de docentes y estudiantes respecto de la Didáctica en los talleres de la UNA componen un paisaje amplio, complejo, variado, intenso y en muchos casos profundo. Varios de los puntos conflictivos de la enseñanza artística y en particular de la didáctica no grupal aparecen señalados.

Los argumentos que justifican la producción individual dejan de lado o desconocen que este sólo puede darse a partir del nivel social –entorno físico y social según Vigotski– siendo además que no es un problema específico de la educación artística sino de la educación en general. Además, si bien la doble formación del proceso del conocimiento –inter e intraperonal (Vigotski, 1935, 94)– deriva luego en su internalización dentro del sujeto, la interacción social siempre sigue siendo fuente de aprendizaje y desarrollo. El propio Elliot Eisner señala en su texto *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales* del año 2002 sobre el descuido del “potencial educativo del grupo”.

Más allá de lo cuantitativo es importante subrayar la unánime coincidencia entre los estudiantes por participar en experiencias grupales no como acción mecánica –como dice John Dewey (Cirigliano y Villaverde, 1966)– de realizar una tarea entre otros, sino como otra alternativa distinta y necesaria de multiplicar y anudar lazos entre nos(otros). Como bien complementa uno de los docentes en una de sus respuestas, la grupalidad también ayuda a que los estudiantes puedan reconocerse mejor y “aprendan sus limitaciones”. Justamente son nuestros límites los que definen nuestro ser individual: nos conforman como Uno por medio de nuestras diferencias y similitudes con los otros unos. Así, a través de ese juego se potencia la sociabilidad, enriqueciendo y dinamizando el intercambio, la convivencia. Lejos de la ingenuidad y la idealización, la grupalidad no se trata de una experiencia sin torsiones y contramarchas: como bien destaca un estudiante, son necesarias la “escucha”, la “paciencia” y la “cooperación”.

Se desprende de este trabajo que las causas que sostienen esta modalidad específica en los talleres son diversas y van desde la tradición formativa academicista, los ideales que exaltan la subjetividad, el genio y el individualismo propios del romanticismo decimonónico, la sobre valoración del aprendizaje de la técnica y los condicionamientos que implican la necesidad de la evaluación. En base al rigor teórico presente en muchas respuestas, el sostenimiento de estos tópicos proviene más de un temor al cambio que de una determinación fundada. La rica tradición vanguardista y colectiva presentes en la historia del arte del siglo XX y contemporáneo, la voluntad de los estudiantes y las prácticas profesionales que se ramifican en el seno de la sociedad digital hiperconectada son realidades que al campo de la Educación artística no sólo le permiten poner en discusión paradigmas pedagógicos tradicionalistas sino que también representan necesidades ante las cuales una Institución debe posicionarse y dar respuesta en favor de los sujetos principales de su incumbencia: individuos que deben ser preparados para actuar estética, ética y políticamente en sociedad.

Figura 1. Colectivo Tinkuy, una de las agrupaciones colectivas de producción artística más nombradas por los estudiantes. El grupo está formado por estudiantes peruanos de la UNA que realizaron la muestra Huacos eróticos en los pasillos de la Universidad durante el año 2019.

A la derecha el flyer que distribuyeron para anunciar el evento. La calidad de las obras y del montaje fueron por unanimidad sorprendentes.



Bibliografía

- Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal (1966). *Dinámica de grupos y Educación*. Argentina, Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Eisner, Elliot (2002). *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARISo202110047A/5864>
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Bon, Gustave (1895). *Psicología de las multitudes*. <https://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Filosofia%2omoderna/Psicologia-de-las-masas-G.-Le-Bon.pdf>
- Orce, Victoria y Mare, Alejandra (2013). *La inspiración de las musas (o resignarse a la formación)*. <http://artedoc.una.edu.ar/2014/04/07/la-inspiracion-delas-musas-o-resignarse-a-la-formacion/>
- Nietzsche, Friedrich (1886). *Más allá del bien y el mal*. <https://www.educ.ar/recursos/131165/mas-alla-del-bien-y-del-mal-de-friedrich-wilhelm-nietzsche>
- Vygotski, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

La voz de los estudiantes: reflexiones sobre la enseñanza superior en las disciplinas proyectuales

Maritza Granados Manjarrés

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Introducción

¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué podemos hacer para enseñarles mejor? Con estas preguntas comienza en 2017 un estudio que buscaba entender los procesos de enseñanza/aprendizaje en el ambiente universitario, pero sobre todo buscaba proponer didácticas que mejoraran su enseñanza desde la experiencia de los estudiantes.

Para empezar, el estudio definió que las prácticas académicas deben ser entendidas dentro del Paradigma Interpretativo y el Paradigma Ecológico que afirma que la vida escolar debe ser un espacio de intercambio donde la influencia alumno-profesor es recíproca, es vital el intercambio de significados y la docencia es fluida y cambiante (Cardona A., 2013). Para Cardona, esta definición es capaz de capturar las redes que se dan en la vida real y contempla diversos componentes que están interactuando constantemente de modo que el aprendizaje se convierte más en el producto de las relaciones entre profesores y alumnos, que en el resultado de las habilidades de quien aprende.

Una vez definidas las lógicas de la enseñanza/aprendizaje, se propuso un caso de estudio que se definió como cualitativo, no experimental, transversal y exploratorio, según las descripciones de Hernández Sampieri (2006), y tuvo lugar en el programa de arquitectura de la Pontificia Universidad Javeriana con una participación de cerca de 2000 estudiantes.

Según Stake (1999), se estudia un caso cuando tiene un interés especial en sí mismo y en este se analizan particularidades y complejidades para comprender sus relaciones y circunstancias. En el momento de definir dichos casos, Stake propone que pueden ser de tipo intrínseco, donde hay un interés por un caso particular o de tipo instrumental donde ante una cuestión que se desea investigar se escoge un caso particular pero el fin último es comprender otra cosa. Así, el interés de esta investigación no se centró en entender las condiciones de aprendizaje de un sujeto o grupo, sino, poder hacer un estudio comparado de casos diversos para generar estrategias generales, pues los estudios de caso ofrecen perspectivas

ricas y profundas que pueden llevar al entendimiento de distintas variables, problemas y fenómenos, además de ofrecer una interacción única con los participantes (Marrelli, 2007).

Método e instrumentos

La propuesta metodológica tuvo en cuenta dos momentos clave. Por un lado, la recolección de datos que se hizo a través de cinco instrumentos: observación participante, test de personalidad y creatividad (ACL (*Adjective Check List*)) y TTCT (*The Torrance Test of Creative Thinking*)), entrevistas, encuestas y análisis de medios sociales. Por el otro, el análisis documental y posterior teorización de los hallazgos, que se hizo siguiendo las propuestas de la Teoría Fundamentada (TF) propuesta por Glaser y Strauss en 1967.

Las muestras de participantes variaron de instrumento a instrumento de modo que para las observaciones, encuestas y entrevistas se dejó abierto, según las recomendaciones de Thomson (2011), mientras que para los test se tomó una muestra limitada por su alto costo, manteniendo la confiabilidad en 95% y un margen de error del 15%, que fue nivelado con la triangulación de datos. El diseño de la muestra fue probabilístico, para generalizar los resultados a toda la población, y el muestreo fue aleatorio estratificado proporcional con tres estratos de características similares.

Test de personalidad y creatividad

En búsqueda del reconocimiento de las características personales de los sujetos, su concepto de sí y sus capacidades creativas, se hicieron mediciones a partir de dos pruebas.

Para medir la personalidad, 46 estudiantes tomaron el ACL una prueba propuesta en 1949 por el actual *Institute of Personality and Social Research* que se utiliza para describir la percepción de un sujeto sobre sí a través de una lista de 300 adjetivos (p. ej.: activo, adaptable, aventurero, dominante, soñador, irresponsable, nervioso, ruidoso, snob, sociable o esquivo) considerados como suficientes para identificar los matices y principales factores que distinguen una personalidad de otra. Los participantes debían escoger rápidamente los adjetivos con los que se sintieran más identificados y a partir de una serie de clústeres que explican su significado psicológico se analizaron índices que pudieran medir características de dominancia, éxito, autonomía, agresión, cambio, entre otras.

Para medir la creatividad, 38 estudiantes realizaron el TTCT, propuesto en 1966 por E. Paul Torrance y desde entonces actualizado para medir niveles de creatividad según una serie de funciones cognitivas. La prueba permite hacer un análisis extenso de la creatividad y aunque existen algunas ambigüedades y debilidades en su proceso de evaluación, se estima que es adecuado y cumple con los objetivos de cualquier evaluación psicológica (Oliveira et al., 2009). En este caso, la medición se hizo a través de tres ejercicios basados en imágenes para medir cinco características: fluidez, elaboración, originalidad, resistencia al cierre prematuro y abstracción.

Observación participante

Considerada como una herramienta para la descripción de eventos y comportamientos en un escenario social, permite a un investigador aprender de las actividades de los sujetos estudiados participando en sus actividades, y estableciendo relaciones que permitan a la comunidad actuar de forma natural (Kawulich, 2005).

En total se hicieron 13 observaciones con una duración promedio de 60 minutos, con una participación de cerca de 30 estudiantes cada una. Los objetivos fueron variando de observación a observación como es de esperarse, pero en general buscaban identificar las dinámicas internas de la clase y la relaciones entre los actores.

Entrevistas

La entrevista definida como el proceso en el que un investigador y un participante entablan una conversación enfocada en un estudio se hace necesaria cuando la observación es insuficiente para conocer los sentimientos o los modos en que un sujeto interpreta el mundo.

En total se hicieron 4 entrevistas grupales en las que participaron 38 estudiantes. Todas fueron grabadas, y para no perder información y compensar las pérdidas que pudieran tenerse en la transformación del lenguaje verbal y no verbal al escrito y además se escribieron notas en el diario de campo. Una vez realizadas, fueron transcritas haciendo los análisis sobre los audios según recomendaciones de Valles (2009) y el análisis se hizo con el software *NVivo*.

Encuestas

Se utilizaron los resultados de una encuesta institucional desarrollada por la Pontificia Universidad Javeriana que recolecta información de la percepción de los estudiantes sobre sus profesores a través de 22 indicadores repartidos en cuatro criterios: estrategias pedagógicas, evaluación, manejo de contenidos y relación con los estudiantes. Se recuperaron un total de 83 encuestas realizadas entre junio de 2019 y junio de 2020 en la cual participaron 1010 estudiantes entre I y VIII semestre.

Medios sociales

Teniendo en cuenta que la investigación se apoya en la experiencia de los estudiantes, se hizo un análisis de medios sociales por su importancia en la cotidianidad, el tamaño y diversidad de sus actores (McCay-Peet & Quan-Haase, 2017), y en este caso por agrupar la opinión de miles de estudiantes fuera del rigor de los instrumentos institucionales.

En Instagram se utilizó la cuenta *@arquidisenconfesiones* (más de 900 miembros) que publica anónimamente dudas, preguntas y recomendaciones de estudiantes que son resueltas por ellos mismos. En Facebook se utilizó el grupo *¿Qué materia me recomiendan?—Javeriana* (más de 20000 miembros) que se utiliza para buscar asesorías, monitorías, ayudas, y en época de inscripción de asignaturas para preguntar sobre materias o profesores.

Análisis de datos y resultados

Como se mencionó previamente, el análisis e interpretación de los datos se hizo en el marco de la Teoría Fundamentada (TF) cuyo objetivo es desplegar interpretaciones del mundo a través de la experiencia de un colectivo y sus propias reflexiones (San Martín Cantero, 2014). Esta metodología se escogió porque supone un interés en entender los significados sociales que comparte un grupo y trata de explicarlos a la luz de las relaciones que hay entre sus integrantes y otros, es decir que fundamentalmente se ocupa de actores y relaciones (Caballero Romero, 1991).

Para la codificación de datos se recomienda el uso de algún software, argumentando ventajas en términos de tiempo, búsqueda, exposición de datos e inclusividad de fuentes (San Martín Cantero, 2014), por lo que el análisis y organización cualitativa se hizo en NVivo 12 y el análisis estadístico en SPSS. Para los datos derivados de los test se utilizaron metodologías estadísticas según las propuestas de Salkink (2010) y Hair y Colegas (1999); mientras que para los datos de las fuentes documentales se utilizó la descrita TF.

Análisis estadístico

Se enmarcó en la Estadística Inferencial cuyo propósito es generalizar los hallazgos de una muestra en una población y se utilizaron técnicas Paramétricas y No Paramétricas que funcionan a través de hipótesis sobre los datos; por otro lado, se utilizó el Análisis de Componentes Principales que busca reducir las dimensiones de grandes cantidades de datos. Tales hipótesis son propuestas para hacer comparaciones entre datos, y si dicha comparación muestra diferencias entonces esta será estadísticamente significativa y no sólo resultado de una variación cualquiera.

El análisis indicó que no existen diferencias en el nivel de formación de los estudiantes ni en su género¹ y que el rasgo mejor puntuado correspondió a la *dominancia* que indica personalidades fuertes y determinadas, sin embargo el nivel de *autonomía* fue considerablemente menor que en otras dimensiones de personalidad indicando que los estudiantes buscan seguridad en lo aprobado y aceptan la dirección de sus superiores, resultados que se vieron soportados por los análisis de las observaciones y entrevistas.

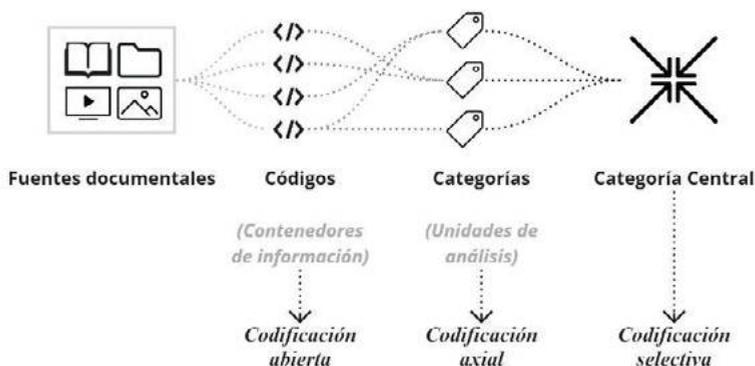
¹ La diferenciación es propuesta por el test y esta investigación no lo consideró como un factor distintivo.

Por su parte, el análisis de componentes arrojó que los estudiantes se caracterizan por sus niveles (bajos o altos) de *motivación* y *proactividad* lo que, como es de esperarse, influye en su proceso de aprendizaje. Esta interpretación del análisis de componentes se vio reforzada por el resultado del análisis de las fuentes documentales (entrevistas, encuestas, observaciones y social media) por un lado por los reiterados comentarios sobre el poder simbólico del profesor y las implicaciones para la autonomía del estudiante, y por el otro por los niveles de motivación alrededor de las consignas que hacen variar los resultados de aprendizaje. Este análisis también arrojó diferencias entre los estratos indicando que dicha motivación varía en función del nivel de formación de los estudiantes.

Para los test, aunque se esperaban diferencias significativas entre los estratos, el análisis arrojó que todos los grupos son homogéneos, es decir que tienen las mismas habilidades creativas. En el perfil de pensamiento creativo las fortalezas que se reconocieron fueron la *fluidez* (número de ideas) y la *originalidad* (lo inusual de una idea), mientras que la debilidad fue la *elaboración* (cantidad de detalles en una respuesta). Sin embargo, comparados entre ellos mismos los resultados son muy homogéneos presentando una ligera diferencia en la fluidez en uno de los estratos. Para las fortalezas creativas los tres estratos tuvieron un porcentaje situado en el promedio, sin embargo, la dimensión de *combinación* (combinación de dos o más elementos) obtuvo una muy baja puntuación con presencia en únicamente el 14% de estudiantes.

Análisis cualitativo

Figura 1. Síntesis de análisis para datos cualitativos



De acuerdo con las propuestas de Strauss y Corbin (2002) el análisis de las fuentes documentales se apoya en la codificación que consiste en la organización y tratamiento de la información para reducirla a nodos, que son contenedores donde se almacena la información relativa a las unidades básicas de análisis (Figura 1). Esta codificación por lo general es de tres tipos: abierta en la que se extraen ideas, conceptos y sentidos para conceptualizar

los significados dentro de un texto; axial en la que se identifican la relaciones entre las categorías identificadas en el paso anterior; y selectiva que en un mayor nivel de abstracción intenta obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación. Este análisis siguió las recomendaciones de Saldaña (2009) que describe con detalle las varias aproximaciones que hay a los niveles de análisis de la investigación cualitativa, sus roles y principios fundamentales.

Codificación abierta

El primer ciclo de codificación buscó categorizar los datos en unidades básicas de análisis a través de nodos o códigos que en la investigación cualitativa “son una palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo, destacado, captador de esencia y/o evocador para una porción de datos visuales o basados en el lenguaje” (Saldaña, 2009, p. 3). Para esta etapa del análisis se utilizó: la codificación emocional que buscaba explorar las experiencias, perspectivas, condiciones de vida y miradas del mundo de los estudiantes; la codificación holística para identificar temas principales; y la codificación *in vivo*, para reconocer que es lo que los participantes consideran como primordial.

La codificación emocional se apoya en el análisis de sentimiento, un campo de estudio que analiza la opinión, evaluación, sentimiento y actitud hacia entidades específicas expresadas en texto escrito. Por lo general, el análisis de sentimientos se apoya en el Procesamiento del Lenguaje Natural - PLN en combinación con las técnicas del *Machine Learning* y las ciencias computacionales. El análisis automático, disponible en la última versión de NVivo, se hizo sobre los instrumentos en los cuáles podía ser percibida la opinión de los estudiantes (encuestas y entrevistas) y posteriormente se hizo de forma manual para ajustar los resultados y obtener sentimientos más complejos, que en su mayoría reflejaron ansiedad, estrés y frustración, como muestra la Figura 2.

Figura 2. Resultados del análisis de sentimiento y número de referencias en las fuentes documentales



Por su parte, la codificación holística busca identificar los problemas básicos alojados en los datos abordándolos en porciones más amplias y no línea por línea como se hizo con

la codificación anterior, mientras que la codificación in vivo busca identificar los temas principales a los que se refieren los estudiantes en sus respuestas utilizando su lenguaje y sus propios términos para referirse a sus experiencias. Esto dio como resultado preocupaciones más profundas, vinculadas a los procesos de aprendizaje, aquello que consideran valioso en dicho proceso, lo que buscan en un profesor y asignatura, y las quejas más recurrentes sobre su experiencia en el aula (Figura 3).

En este caso, aparecieron tres referencias:

- Proceso: se refiere a los pasos e instrumentos que los estudiantes identifican como fundamentales en sus aprendizajes, tanto como a los vacíos que encuentran en sus experiencias y que están mayormente vinculados a la resolución y construcción de problemas. Este nodo, también hace referencia a las críticas y reflexiones que los estudiantes reconocen como positivas en su proceso.
- Evaluación: se refiere a los procesos sumativos y formativos que tienen lugar durante entregas y valoraciones, y reúne las preocupaciones de los estudiantes sobre cómo se llevan a cabo, cuáles son los criterios para hacerlas, el uso o no de rúbricas de evaluación y su percepción sobre lo “justo” de la nota.
- Poder simbólico: se refiere a las diferencias entre profesores y alumnos, y la asimetría que ellos perciben como actores de su propio aprendizaje. Este nodo está íntimamente ligado con los anteriores en tanto se encuentra una recurrente preocupación de parte de los estudiantes de las cosas que perciben están obligados a “obedecer” para garantizar evaluaciones y correcciones positivas, sin tener en cuenta formación o aprendizaje.

Figura 3. Número de referencias en las fuentes documentales para la codificación holística e In Vivo



Codificación axial

El segundo ciclo de codificación es una forma avanzada de reorganización y análisis de los datos que permite desarrollar una síntesis de los hallazgos hechos e implica actividades de fusión de códigos, análisis de utilidad de códigos y la identificación de códigos redundantes, entre otras.

El “eje” de esta codificación son las categorías y en esta etapa se definen, y especifican sus características, atributos, componentes, condiciones, causas y consecuencias (Saldaña, 2009). Las categorías “representan un fenómeno, o sea, un problema, un asunto,

un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss & Corbin, 2002: 135) y se explican a través de un paradigma que es una estructura organizativa que ayuda a entender por qué, cuándo, dónde y cómo sucede un fenómeno o categoría central, y se estructura a través de cinco componentes básicos (Figura 4):

- Condiciones causales: son los acontecimientos o eventos que tienen influencia sobre los fenómenos y que conducen a su ocurrencia.
- Contexto: explica el escenario donde ocurren los acontecimientos y las condiciones que los producen.
- Condiciones intervinientes: son las que pueden alterar el impacto de las condiciones causales sobre un fenómeno y que pueden influenciar las estrategias.
- Estrategias: son acciones e interacciones que describen las respuestas que se dan para enfrentar o gestionar un fenómeno.
- Consecuencias: son el resultado de las estrategias y sus acciones/interacciones.

La categorización redujo los códigos abiertos a tres categorías centrales definidas como *Clima escolar desfavorable*, *Experiencia en el aprendizaje* y *Aproximación a problemas*, para cada una de las cuales se desarrolló el paradigma organizativo lo que permitió no solo proponer mejoras, sino llamar la atención sobre la importancia de la planificación en el aula.

Figura 4. Paradigma de la codificación axial



El clima escolar desfavorable es causado por los altos niveles de estrés y frustración que tienen los estudiantes durante sus prácticas en el aula, producto de procesos de evaluación que en ocasiones no se comprenden en su totalidad o se consideran injustos,

afianzando una percepción de desigualdad en la que la evaluación es más fruto de una decisión subjetiva del instructor y menos de un esfuerzo y proceso. Estas condiciones se dan particularmente durante las entregas de proyectos, el nivel de formación de los estudiantes, la actitud del profesor, la percepción de compromiso frente la enseñanza e incluso el horario de cursada.

Para enfrentar estas condiciones los estudiantes desarrollan estrategias que al producir niveles de estrés y frustración pone el foco del esfuerzo de los estudiantes en salir rápidamente de esta, desviando los resultados esperados y entorpeciendo su experiencia. Otra estrategia es hacer lo que el profesor indique sin hacer mayores preguntas ni reflexionar sobre las propuestas del docente al identificar que esto puede contribuir en su evaluación sumativa, dejando de lado una formación profunda.

Finalmente, haciendo uso de las redes sociales los estudiantes apelan a la experiencia de sus compañeros para identificar qué profesores son percibidos como “mejores” o más “fáciles”, sin embargo, queda claro que la dificultad de una asignatura es incluso deseable siempre que la metodología y objetivos sean claros, las evaluaciones sean percibidas como justas y los estudiantes reporten que pueden enfocarse en aprendizaje profundos. Como consecuencia de esta situación se identifica que los estudiantes reportan crisis emocionales, privación del sueño, pérdida de confianza en sí mismos, bajo rendimiento, repitencia de asignaturas y en algunos casos baja del programa.

Experiencia en el aprendizaje

Experiencias negativas en el aprendizaje son consecuencia de imprecisiones en los diseños de las asignaturas que no permiten entender los objetivos de formación y los resultados de aprendizaje esperados, situación que se ve reforzada con evaluaciones que no son percibidas como justas, que no son entendidas por los estudiantes y que por las asimetrías que se dan en el aula usualmente no son refutadas. Esta percepción del contexto se ve modificada por el tipo de entrega que tengan los estudiantes (si es uno a uno, colectiva, escrita etc.), por el clima escolar, el nivel de formación del estudiante y la valoración numérica o porcentual que se le dé a la tarea.

Para hacer frente a esas experiencias, los estudiantes se aproximan a su aprendizaje de forma superficial o profunda. En las aproximaciones superficiales los estudiantes tenderán a replicar modelos que les permitan hacer frente a las tareas de forma rápida y efectiva y a cumplir con las tareas con los mínimos establecidos. En consecuencia, los estudiantes experimentan aprendizajes insuficientes en los que perciben que no saben qué aprendieron aumentando sus niveles de estrés y frustración, no obstante, la consecuencia más preocupante es la sensación de soledad en el aprendizaje que los estudiantes manifiestan.

Aproximación a problemas

De las tres categorías aquí descritas, la más compleja de definir es cómo los estudiantes se aproximan a los problemas específicos de su disciplina y cuánto de dicha aproximación depende de las dinámicas en el aula. Por lo general, la aproximación va a estar determinada por la experiencia del estudiante, presentando más inconvenientes en el primer año de formación, la claridad de los objetivos de las consignas, la percepción de que las evaluaciones son una actividad subjetiva que responden menos a una resolución adecuada y más al gusto personal del profesor y la percepción de relaciones asimétricas con los docentes.

Estas condiciones, varían de acuerdo con la temporada del semestre —si es una evaluación final o parcial y si hay o no evaluadores externos— y naturalmente el tipo de consigna que se está abordando.

Esta aproximación está en buena parte determinada por el clima escolar y la metodología de enseñanza, condiciones que dependen casi por completo del instructor. Una vez el estudiante descifra cómo serán las dinámicas en el aula, desarrolla estrategias para hacerle frente a la resolución de los problemas a través de enfoques superficiales o profundos, a su vez, reproduce modelos que asume que pueden ser exitosos, recurre a otros profesores con los que tenga mejores niveles de confianza o a pares que se perciban como más exitosos, o como último recurso trabaja para cumplir con los mínimos y así garantizar que no hay repetencia de la asignatura. Estas estrategias desvían la atención del estudiante quien al no entender qué debe hacer o cómo se hace puede presentar argumentaciones pobres y soluciones rígidas que no promueven la innovación.

Codificación selectiva o teórica

Tanto Saldaña (2009) como Strauss y Corbin (2002), afirman que la Codificación Selectiva, es como una sombrilla que cubre las categorías y códigos desarrollados y entreteje las relaciones de todos los hallazgos, para proponer una teoría que surge a su vez de la evolución del pensamiento del investigador.

Para este estudio, la categoría central resultante indica desafíos y oportunidades en la enseñanza superior y es el resultado de la urdimbre de relaciones entre nodos y categorías. En el proceso aparecieron tres indicadores que tuvieron injerencia sobre las categorías centrales y que en el análisis empezaron a emerger con constancia como atributos que modifican las experiencias de aprendizaje y que se identifican como centrales para hacer propuestas de mejora.

En el siguiente apartado se ofrece una discusión de los resultados junto con algunas sugerencias para hacer mejoras en la educación superior a partir de la voz de los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

A la luz de los hallazgos descritos a lo largo de este artículo esta última parte hace recomendaciones para poner en práctica en la enseñanza del proyecto y así mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante aclarar que, aunque algunas de estas estrategias se pusieron en práctica con resultados positivos en algunas de las asignaturas impartidas por la autora, estudios posteriores de comprobación deben ser desarrollados en investigaciones comparativas y longitudinales para poder ampliar estas propuestas.

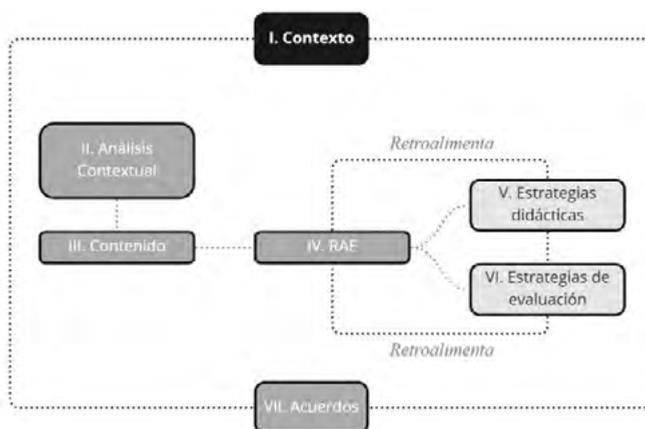
Se proponen tres estrategias que van de lo general a lo particular, son resultado tanto del Estado de la Cuestión como del Estudio de Caso de la investigación principal, y son descritas continuación:

Planificación de la enseñanza

Aunque ha sido ampliamente demostrado el beneficio del diseño y planificación de la enseñanza, queda en evidencia que no siempre es utilizada, no se actualiza o presenta contradicciones cuando más de un docente imparte la misma asignatura. Es por ello que la primera recomendación para mejorar las experiencias de enseñanza-aprendizaje es la planificación de asignaturas cuyos resultados de aprendizaje, didácticas y evaluación sean coherentes y permitan que los estudiantes tengan una radiografía de aquello que les espera durante el curso de la asignatura.

Se sugiere que se haga a través del ‘Modelo Dinámico de Planeación Didáctica’ (Figura 8) pero el enfoque puede variar dependiendo de cada docente, lo importante es que se mantenga la mencionada coherencia sin importar los cambios que puedan surgir en su diseño. También debe tenerse en cuenta la naturaleza de la disciplina que se está abordando, pues, aunque este Modelo Dinámico ha sido ampliamente utilizado para las “ciencias duras” puede requerir modificaciones y ajustes para ser utilizado en las humanidades u otras ciencias.

Figura 5. Modelo dinámico de planeación didáctica.



Clima escolar

Uno de los factores más importantes para garantizar un aprendizaje profundo y consciente es el ambiente escolar que como fue mencionado puede llegar a afectar incluso la salud emocional de los estudiantes cuando no es controlado. Para América Latina o España este estudio no encontró programas de las disciplinas proyectuales que como parte de sus políticas institucionales hiciera acuerdos sobre el comportamiento de los actores en el aula, además de los acuerdos pactados en la planificación de la enseñanza. Sin embargo, algunos programas norteamericanos proponen el diseño de dicho clima que en cualquier caso debe ser abordado desde tres frentes: la institución, los docentes y los estudiantes, es decir, siempre teniendo en cuenta los recursos disponibles y las necesidades de cada segmento. Es importante recalcar que pocas investigaciones se han desarrollado sobre el clima escolar universitario por lo que las recomendaciones son adaptadas en su mayoría de aquellas propuestas para la escuela primaria y secundaria, lo que sin duda sugiere un lugar de investigación posterior.

Construcción y resolución de problemas

Hay una serie de procesos cognitivos que están asociados a la resolución de problemas y de ellos la construcción de problemas es el primer paso, y se refiere a la manera en la que un problema se identifica, estructura, delimita, y permite a los estudiantes proveer una estructura y dirección. Por otro lado, ha sido demostrado que la construcción de problemas está íntimamente relacionada con los procesos creativos y que llevar a cabo dicha construcción promueve mejores propuestas, en comparación con aquellas que surgen de problemas que son presentados con todas sus limitaciones.

Aunque existen diversas maneras de pensar la construcción de problemas, esto varía de docente a docente por lo que la invitación es a que dentro de las estrategias didácticas que cada instructor haya desarrollado, identifique cómo encara la construcción de problemas y cómo puede hacerlo un proceso más consciente; no obstante, acá se dan algunas sugerencias que pueden resultar de utilidad:

- Aumentar las restricciones que limitan los problemas a medida que los estudiantes van ganando experiencia y conocimiento sobre cómo se resuelven. En este caso, es importante también promover rupturas a tales restricciones siempre que puedan ser argumentadas.
- Presentar problemas más estructurados en los primeros niveles de formación para también disminuir el espacio de solución de los novatos, pues la construcción surge de un material cognitivo que aún no se ha adquirido.
- Promover ejercicios de pensamiento divergente, lateral y metafórico para ayudar a los estudiantes a reformular los problemas de formas variadas e incluso ilógicas, para detonar otras perspectivas y espacios de solución.

Referencias

- Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: Una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 83–114.
- Cardona A., J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Universidad Nacional a Distancia.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*: Prentice Hall Iberia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. En Hernández Sampieri, R., *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, 1–24.
- Marrelli, A. (2007). Collecting data through case studies. *Performance Improvement*, 46(7), 39–44.
- McCay-Peet, L., & Quan-Haase, A. (2017). What is social media and what questions can social media research help us answer? En *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*.
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., y Prieto, M. D. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562–567.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. SAGE Publications.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Thomson, S. B. (2011). Sample Size and Grounded Theory. *Journal of Administration and Governance*, 45–52.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Centro de Investigaciones Sociológicas.

La educación artística como empoderamiento humano

María Isabel Velasco

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Introducción

Desde su origen sarmientista la escuela surge con una fuerte impronta alfabetizadora, entendiendo a la lectura y escritura como medio privilegiado para acceder a la cultura y al conocimiento. Sin embargo, no todas las personas tienen el don de la comunicación verbal, ya sea oral o escrita. Y es entonces cuando el arte acude al rescate. El arte como medio de expresión y sensibilización que trasciende la palabra según Eliot Eisner. El arte como otro modo de manifestación humana cobra nuevos significados en el ámbito educativo, otorga nuevas herramientas discursivas convirtiendo su práctica escolar en un derecho. “Aprender música es un derecho humano” dirá Violeta Hemsy de Gainza, pues la práctica musical en el aula contiene en sí misma la posibilidad de desarrollar aspectos de apreciación, expresión y creación colectiva ya sea vivenciando tanto desde la escucha como desde la interpretación del conjunto coral o instrumental. La Escuela cumple una función indelegable, pues en su tiempo aloja la posibilidad de ayudar a descubrir en las/os estudiantes posibles afinidades con los diferentes lenguajes artísticos expresivos propiciando su exploración. Desde los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires alertan la importancia de considerar el abordaje de la Educación Artística como práctica cultural y creativa pues el procedimiento desplegado en las mismas aporta conocimientos aplicables a todos los órdenes de la vida. Desde mi perspectiva el arte empodera, pues brinda posibilidades diversas del decir y comprender, y éste es, a mi entender, un legado indispensable para la educación de sujetos participativos, reflexivos e innovadores capaces de integrar nuestra actualidad dinámica. Empoderar a nuestras/os estudiantes para mejorar su condición presente, cualquiera sea, es brindar nuevas oportunidades, promover el desarrollo de estrategias comunicativas diversas, incrementar su autonomía, ampliar sus horizontes.

Estas reflexiones forman parte de mis investigaciones tituladas “Significatividades de la clase de música” donde analizo distintos aspectos de las prácticas de la enseñanza artística como contribución para la educación integral de las personas en Escuelas Públicas de Gestión Estatal de la Ciudad de Buenos Aires, Niveles Inicial y Primaria, donde me desempeño como Docente del Área desde hace más de 30 años.

Desarrollo

Durante más de 30 años de experiencia en el aula observo el agobio de nuestros/as estudiantes frente a la constante insistencia por cumplir con las expectativas de logro que la Escuela impone especialmente sobre las asignaturas denominadas troncales tales como matemática y lengua, quedando el resto de los contenidos como subsidiarios. Es preciso destacar la creciente presencia en las aulas de niñas y niños con capacidades disponibles diferentes que ameritan para su eficaz inclusión revisar las propuestas y dinámicas de enseñanza tradicionales. Al respecto, desde mi área de pertinencia observo que, durante las clases de música estas infancias particularmente disfrutaban de las diferentes propuestas musicales y participan con entusiasmo alcanzando logros propedéuticos equiparando y a veces superando el nivel adquirido por el resto del parvulario, sin mayores dificultades, habitando espacios de lo posible. Para ello fui probando y modificando distintas estrategias metodológicas adaptadas a cada particularidad, tal es el caso de una niña de 3er grado de primaria con discapacidad motora severa, quien adquiere total autonomía en sus participaciones al bajar al suelo. Una mañana propuse realizar una actividad de musicalización de una canción en rondas de pequeños grupos sentados en el piso de madera del salón de actos, dispusimos para cada grupo el material sonoro en canastas, las niñas y niños debían seleccionar el material apropiado según el carácter de la obra, para lo cual era preciso explorar sonoridades y diversos mecanismos de excitación (Akoschky, 1988). De pronto nuestra alumna comenzó a trasladarse con total autonomía por el salón buscando y explorando los materiales disponibles, compartiendo con sus compañeros, abandonando el rol estático junto al pupitre en el aula cotidiano tradicional que limita su movimiento e impone una actitud pasiva dependiendo de las/os otras/os para que le acerquen instrumentos. En este espacio de lo posible ella fue protagonista activa de su aprendizaje, una acción significativa para su proceso evolutivo que trasciende el propósito dentro del ámbito escolar hacia su crecimiento personal aplicable en otros órdenes de vida. Es factible entonces hallar en las materias artísticas una posibilidad de desarrollo de potencialidades diversas con creciente nivel de participación y óptimos desempeños, torciendo el diagnóstico inicial de niñas y niños con dificultades de aprendizaje en otras áreas del conocimiento o disminución en su capacidad atencional y concentración. Recuerdo a un estudiante de 9 años que solía deambular por el salón entre los bancos, tarareando o repitiendo frases aparentemente ajeno a la actividad propuesta cuando de pronto comienzo a ejecutar en la guitarra una base armónico-rítmica y el niño, mientras miraba por la ventana inicia la improvisación de una melodía acorde, luego le agrego una estrofa a modo de estribillo y entre ambos creamos una canción que fascinó al resto del grupo. Esta obra se convirtió en icónica pues la utilizamos durante todo el año para convocarnos a la tarea al inicio de cada clase y tuvo un éxito rotundo en toda la escuela. Más tarde, estábamos preparando una canción de obsequio para el Día del Maestro, el mismo niño se mostró interesado por interpretar el “solo” de piano. Para lograrlo tuvo que ensayar insistentemente su parte, adquiriendo mayor concentración y ampliando su capacidad atencional hasta adquirir la técnica necesaria con tal óptimo resultado que le permitió

formar parte del grupo de intérpretes solistas frente a toda la Comunidad Educativa el día del acto. Torcer el destino de un diagnóstico significa también cambiar el rumbo de la vida de nuestras/os estudiante y entender que las potencialidades de cada cual son diversas y enriquecedoras en el proceso de aprendizaje grupal, así como nos otorgan la posibilidad de conocernos desde otros aspectos del desempeño escolar pues, no sólo cambia la mirada del/la estudiante frente al mundo desde este potencial sino el modo con que el mundo lo estaba mirando hasta entonces. Es decir, conocernos de manera más completa y comprendernos desarrollando la empatía con las/os otras/os. Para ello es necesario adoptar una actitud disponible en cada docente, es decir, estar atentos al devenir de los acontecimientos en el aula y dispuestos a revisar el rumbo de la clase ante lo planificado. Al respecto Nachmanovitch nos invita a reflexionar acerca del concepto de educación diciendo:

La educación es la construcción de una persona. Educar significa sacar o evocar aquello que está latente; por lo tanto educación significa sacar afuera las capacidades de la persona para entender y vivir, no llenar a una persona de conocimientos preconcebidos. La educación debe abreviar en la estrecha relación entre juego y exploración; debe haber permiso para explorar y expresar. Debe haber una valoración del espíritu exploratorio, que por definición nos saca de lo ya probado, lo verificado y lo homogeneizado. (Nachmanovitch, 2013: 140)

Descubrir entonces lo mejor de cada niño/a y visibilizar sus potencialidades para avanzar desde allí hacia otros procesos de enseñanza aprendizaje, afianzar la confianza de cada ser en sus propias conquistas. Desde esta perspectiva y frente a la imposibilidad de gran parte del estudiantado de cumplir con los requerimientos que el Sistema Educativo pretende desde su impronta alfabetizadora, las asignaturas curriculares aparecen como un ámbito facilitador del aprendizaje, una fuente de estímulo donde la misma población escolar siente que puede alcanzar logros interrumpiendo así una cadena de fracasos.

Desde temprana edad la infancia conoce su entorno interactuando con él de manera experiencial. Cantar, bailar, jugar, pintar, construir, manipular, son acciones semejantes a procedimientos que remiten a la práctica artística que, al iniciar la Escuela Primaria, se postergan progresivamente mientras el cálculo, la lectura y la escritura adquieren mayor protagonismo. Sin ánimo de desmerecer la importancia de alcanzar dichos conceptos, entiendo que la humanidad ha desarrollado desde siempre diversos modos de percibir el mundo y de manifestarse. Al respecto Delalande (1995) destaca en su propuesta pedagógica la “pedagogía del despertar” la importancia del gesto, entendido como aquella acción exploratoria sobre el instrumento que da inicio a la acción musical, suceso enmarcado en el período sensorio motor de construcción del conocimiento de Jean Piaget, en su texto referenciado. A su vez Calmels (2011) nos habla del compromiso corporal en las acciones cotidianas entendiendo al mismo como una manifestación del ser en constante construcción.

Es a partir de esta diversidad de procedimientos que nos caracteriza que considero preciso observar la necesidad de concebir la educación de nuestras/os estudiantes de manera integral. Poner en cuestión la organización de la Currícula Escolar caracterizada por

la compartimentación del saber, y abreviar la concepción cosmogónica del conocimiento heredada de las culturas tradicionales del mundo donde el arte forma parte, no sólo del ritual performativo, sino de la vida cotidiana. Así el aprendizaje se traduce en una vivencia comunitaria donde el sujeto es portador y transformador de su propia cultura en constante evolución. La educación, así entendida, en su praxis acompaña el proceso de autoconocimiento para la toma de conciencia y reconocimiento de las potencialidades personales y guiar su búsqueda. Y en esta búsqueda cobra vital importancia la presencia de la Educación Artística en las aulas con su riqueza infinita de procedimientos expresivos para la sensibilización y comunicación. Sensibilización para el desarrollo de la percepción del mundo de manera crítica y analítica y comunicación para la manifestación y para la creación de nuevos mundos posibles. Siguiendo a la pedagoga e investigadora Ann Mae Barbosa (2015) desde su abordaje triangular de la enseñanza de las artes se enmarca en tres aspectos a saber: la producción, la contextualización y la apreciación. Según la autora la apreciación como mecanismo para la sensibilización y comprensión, la contextualización para el análisis del entorno social, cultural y temporal y la producción como manifestación posible y necesaria. Para completar su idea, a mi entender, el legado de la enseñanza artística a las otras áreas del aprendizaje consiste en formar seres sensibles dispuestos a analizar y comprender la vida, y su entorno cultural, natural y social en cada lugar y tiempo para luego producir un discurso original capaz de crear nuevas realidades posibles haciendo uso de las diversas herramientas discursivas contenidas en los diferentes lenguajes artístico expresivos encontrando en ellas multiplicidad de modos de expresión.

La Educación artística, desde esta perspectiva profundiza el abordaje de la metáfora y otorga herramientas discursivas que trascienden la oralidad según Eisner (2020). No todos nacemos con facilidad de palabra, para algunas personas resulta más familiar recurrir al dibujo, en otras a las artes del fuego, a la escultura, a la danza, a la música para expresar su sentir. Todos/as tenemos alguna manera de expresarnos que nos resulta particularmente accesible, posible y otra que nos limita. Siendo la comunicación humana el propósito primordial, la escuela es el lugar propicio para experimentar todas las formas posibles de expresión hasta dar con aquella que nos represente en toda su magnitud y, a partir de allí, ahondar y explorar técnicas, diseñar y crear un discurso propio, original. Una práctica de la enseñanza que lleve implícita la acción humana por sobre la acumulación pasiva de información característica del modelo enciclopedista, donde vivir la experiencia sea la condición, para luego integrar el conocimiento. Desde esta exploración discursiva cada estudiante podrá hallar su mejor canal comunicacional. Así es como la Educación Artística adquiere relevancia en tanto Derecho Humano, siguiendo a Violeta Heimse de Gainza, quien declama dicha expresión referida a la Educación Musical y que, en este párrafo, hago extensivo a todas las artes integradas. La verdadera inclusión social, comprendida como un derecho, tal vez sea el legado de los lenguajes artísticos expresivos en los ámbitos educativos. Al respecto Vázquez (2017) en su investigación sobre las Orquestas y Coros infanto juveniles, en entrevistas a diferentes actores del Programa Nacional del Bicentenario revela cómo, una propuesta diferente, logra convocar a la comunidad educativa al mismo

espacio, las aulas de establecimientos educativos destinados a la educación común pero con otras motivaciones, provocando la asistencia, promoviendo espacios de enseñanza y aprendizaje, propiciando el encuentro de niñas/os y adolescentes con la cultura implicados en un interés común que amplía sus perspectivas de crecimiento personal, grupal, social y profesional.

Hasta aquí lo expresado, si en este hallazgo nuestros/as estudiantes pasan a la acción, reconocen sus potencialidades expresivas y comienzan a desarrollar nuevas herramientas discursivas que facilitan su comprensión del mundo y comunicación en él, las prácticas de la enseñanza de la Educación Artística en general y Musical en particular, se constituyen, a mi criterio, en una estrategia de empoderamiento humano. Empoderar es dar el poder, hacer sentir al estudiantado que son capaces de alcanzar metas planteadas, de adquirir conocimientos, cumplir con sus objetivos, reconocerse desde sus potencialidades propias, sus fortalezas expresivas para ser agentes partícipes, que interactúan y moldean la cultura de su tiempo, brindando un aporte original indispensable de manera íntegra, abandonando el agobio y disfrutando el proceso en constante evolución individual y colectiva.

Conclusión

La Educación Artística como empoderamiento implica concebir la educación de nuestros estudiantes como integralidad, con la premisa de considerar a todas las áreas del aprendizaje interrelacionadas. Para esto es necesario percibir la vida humana como la posibilidad de atravesar múltiples experiencias de manera abarcativa desde la complejidad de nuestros sentidos para alcanzar la comprensión completa y reflexiva en la dinámica de nuestros tiempos. Considero preciso aclarar a su vez que, a mi entender, la creatividad no es un don sino una práctica inherente al ser, un ejercicio que requiere de persistencia y asiduidad pues, su ausencia, puede bloquear esta condición natural. Este tipo de práctica de la enseñanza no es exclusiva de los lenguajes artísticos expresivos, el desarrollo de la capacidad creadora puede y debe aplicarse en todas las ciencias del conocimiento. De otro modo estaríamos repitiendo fórmulas hasta el hastío. Sin embargo, considero que, en la Escuela, es la Educación Artística la que mantiene viva la llama del ser creativo pues habilita un espacio-tiempo para diversificar interpretaciones y procedimientos. Propiciar la diversidad discursiva es un modo de inclusión inevitable, sobre todo, si nos proponemos aceptar todas las maneras de manifestación posibles más allá del lenguaje verbal. Y es a partir de la valoración de todas las discursividades que el arte propone y de su práctica en las aulas que podremos gestionar una educación con creciente participación entusiasta del estudiantado que redundará en futuros ciudadanos críticos y activos en el devenir cultural y social de su tiempo.

Referencias bibliográficas

Akoschky, Judith. (1988). *Cuadros sonoros - Cotidiáfonos*. Buenos Aires: Ricordi.

Barbosa, Ann Mae. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Calmés, Daniel. (2011). "La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje". Barcelona: *Revista Desenvolupa* (32). <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>

Delalande, Françoise. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Eisner, Elliot. (2020). *El arte y la creación de la mente*. España: Paidós.

Hemsey de Gainza, Violeta. (2011). *Educación musical siglo XXI: Problemáticas contemporáneas*. ABEM, 19 (25).

Nachmanovitch, Stephen. (2013). *Free play: La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, María Alejandra. (2017). "Las Orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al 'Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'". *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 83-106.

Velasco, María Isabel. (2020). Significatividades de la clase de Música. <https://isavelasco.com.ar/tag/significatividades-de-la-clase-de-musica/>

El recitador criollo: un intercambio dialógico intergeneracional

Liliana Inés Guiñazú

Iris María

Universidad Nacional de Río Cuarto

Esta propuesta busca fortalecer la función social de la Universidad y la formación académica, considerando el poder emancipador de la educación y del arte como modos comprometidos de “decir la vida”. En el marco de prácticas socio-comunitarias incorporadas al currículo en articulación con necesidades territoriales de la U.N.R.C., desarrollamos una forma organizativa constituida por redes multidisciplinares, investigación situada y extensión comunitaria.

El proyecto se titula: *Tradición oral, cultura, comunicación: encuentro intergeneracional. Reconstrucción de los procesos de significación de prácticas culturales (costumbres, oficios tradicionales y en vías de extinción) en la región centro-sur de la Provincia de Córdoba (Argentina)*. En esta instancia, nos ocupamos del recitador criollo, artista que se apropia de versificaciones nativistas y producciones literarias costumbristas para perpetuarlas en el recitado oral.

Con la intervención de estudiantes de la Tecnicatura en Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, realizamos un intercambio dinámico de saberes y acciones, junto a un gestor cultural, el Instituto de Artes Folklóricas “Vittorio Ábalos”, con el fin de institucionalizar la vinculación de la Universidad con sectores de la sociedad y la región y el equipo de investigación que trabaja temáticas relacionadas. A partir de entrevistas y registros audiovisuales, seguido de un análisis discursivo, buscamos salvaguardar saberes, conocimientos del pasado y vivencias de los actores en la construcción de nuestra sociedad local y regional, relevando diversas subjetividades y modos de hacer.

La historia oral, el relato de las vivencias y especialmente el contacto entre los adultos mayores y nuestros estudiantes, redundan en beneficios mutuos y resignifica espacios curriculares. Es fundamental el diálogo intergeneracional que se produce. Se transmite un legado cultural hacia un sentido de pertenencia en la construcción de un ideario de Nación. En el siglo XIX el recitador criollo transita ámbitos rurales o urbanos en donde los versos ruedan entre la improvisación y el recitado escénico de voces autorales, al tiempo que rescata sucesos dramáticos o nostálgicos que anidan en los que están haciendo historia dentro del crisol cultural.

Con este proyecto buscamos registrar las voces de quienes fueron artífices de nuestro folclore oral para actualizarlo. Los espacios de la memoria individual y colectiva devienen en

un desafío: adentrarnos en el conocimiento del patrimonio cultural inmaterial, que, transmitiéndose de generación en generación, se recrea y reconstruye en el tiempo para sensibilizarnos estéticamente.

Presentación

Esta presentación se enmarca en una práctica socio-comunitaria incorporada al currículo en articulación con necesidades territoriales. En este caso, consideramos entre otros aspectos, fortalecer la función social de la Universidad y la formación académica, a través de redes que vinculan diferentes asignaturas, la investigación y la extensión.

El proyecto macro¹ se titula: *Tradición oral, cultura, comunicación: encuentro intergeneracional. Reconstrucción de los procesos de significación de prácticas culturales (costumbres, oficios tradicionales y en vías de extinción) en la región centro-sur de la Provincia de Córdoba (Argentina)*. En esta instancia, nos ocupamos del *recitador criollo*, artista que se apropia de versificaciones nativistas y producciones literarias costumbristas para perpetuarlas en el recitado oral.

En la búsqueda de la optimización de los aprendizajes, vinculamos diferentes cátedras de la Tecnicatura en Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC), donde participan activamente estudiantes y docentes que se van enriqueciendo con las acciones de los demás. Ese intercambio dinámico de saberes y acciones, lo llevamos a cabo junto a un gestor cultural, el Instituto de Artes Folklóricas “Vitillo Ábalos” perteneciente al Consejo Social, creado en la UNRC con el fin de institucionalizar la vinculación de la universidad con sectores de la sociedad y la región. Esta red, contiene un nodo no menos importante, el del equipo de investigación que trabaja temáticas relacionadas con las prácticas culturales argentinas. Hablamos, entonces, de un intercambio dialógico que involucra diferentes generaciones con sus saberes e inquietudes, costumbres y modos de vivir. La historia oral, el relato de las vivencias y especialmente el contacto entre los adultos mayores y nuestros estudiantes redundan en beneficios mutuos y resignifica los espacios curriculares.

No menos importante resulta la vinculación, además, con la investigación. Nuestra propuesta de PPI 2020-2022²: *La(s) infancia(s) y los tiempos: resignificación de prácticas culturales argentinas –juegos, juguetes, costumbres– y modos de construcción de representaciones, a través del análisis de discursividades desde un enfoque semiótico* nos permite profundizar en temáticas que van apareciendo, inevitable y afortunadamente, como las creencias, el imaginario colectivo, los relatos de vida, el poder de la palabra como un recurso ancestral de supervivencia. En este sentido, consideramos importante trabajar el relato como modo de expresión de una herencia cultural que transita entre la tradición oral y el texto impreso,

¹ PSC 2020-2022 (Práctica Socio-Comunitaria). Proyecto aprobado y subsidiado por la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, Académica y de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente responsable: Mgter. Liliana Inés Guiñazú.

² PPI 2020-2022 (Proyectos y Programas de Investigación). Proyecto aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora: Mgter. Liliana Inés Guiñazú.

ahora también digitalizado. Un cruce entre lo propio y lo ajeno, lo ancestral y la modernidad, que en definitiva recupera los ecos de la caja de resonancia primigenia de hombres y mujeres que habitaron este mundo y nos constituyen en un entramado universal.

Las prácticas culturales/folclóricas/experiencias de vida, conllevan una semiosis sustituyente que es preciso estudiar desde un enfoque semiótico que dé cuenta de sus condiciones de producción para alcanzar el campo de la retórica y reconstruir la ideología propia de nuestra cultura heredada. Conocer esta semiosis nos proporciona elementos adecuados para comprender la historia y la identidad nacional.

¿Cómo se fue configurando la articulación?

El Instituto “Vitillo Ábalos” indica, en el eje “Educación, Cultura y Comunicación” que la UNRC presenta a través del Consejo Social, como problema de investigación lo siguiente:

- a) Sistematización de las prácticas que el conocimiento construido en el territorio pueda volver a la universidad, donde pueda ser categorizado, investigado y pueda servir para otros,
- b) Banco de la Memoria.

Asimismo, los objetivos a alcanzar se expresan como “actividad que fomenta la UNESCO, con el objetivo de rescatar y registrar actividades culturales o sociales que se empiezan a perder, oficios en vías de extinción, historias que tienen que ver con el Pueblo, con la sociedad de Río Cuarto. Se busca sistematizar para luego imprimir el material y difundir en escuelas”.

Desde las cátedras involucradas, siendo la responsable a cargo, diseñamos un proyecto con el objetivo general de registrar, analizar semióticamente, sistematizar y difundir, relatos de vida que dan cuenta de oficios tradicionales y en vías de extinción, para reconstruir los procesos de significación histórico-social que los enmarcan. Como objetivos específicos, consideramos los siguientes:

- Propiciar el fortalecimiento de la identidad nacional arraigada en el ámbito de lo folclórico, al revalorizar bienes culturales heredados y su transformación dinámica.
- Reconstruir los sistemas de significación de prácticas culturales argentinas, oficios y técnicas, en el contexto multicultural actual.
- Valorar el relato de experiencias de quienes transitan por la vida dejando rasgos meritorios y únicos para el proceso identitario.

Las diferentes asignaturas que se fueron involucrando en el proyecto, en diferentes etapas y perspectivas analíticas, tuvieron actividades diferenciadas. Fueron 5 (cinco) materias; a saber: Teoría de la Comunicación Humana (c. 6888); Seminario de Lingüística (c.

6896); Seminario de Semiótica (c. 6895) y Análisis del Discurso (c. 6889), todas ellas de la Tecnicatura en Lenguas, del Dpto. de Lenguas, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNRC. Por otro lado, se incluye la participación de una asignatura del Profesorado en Educación Inicial del Departamento de Educación Inicial de la misma Facultad: Tecnología y su Didáctica (6857).

En el primer cuatrimestre, en la asignatura “Teoría de la Comunicación Humana”, los estudiantes llevaron a cabo las actividades principales de registro audiovisual y puesta en marcha de las entrevistas, conjuntamente con quienes cursaban “Seminario de Semiótica”, abocados al trabajo áulico de análisis de los registros visuales

En el segundo cuatrimestre, los mismos estudiantes continuaron con las tareas encomendadas para esa segunda etapa, durante el cursado de la asignatura “Seminario de Lingüística”, conjuntamente con “Análisis del Discurso” de tercer año.

En lo que respecta a la materia del Profesorado de Educación Inicial (Tecnología y su Didáctica), se estima la participación de alrededor de 30 estudiantes quienes estuvieron abocados exclusivamente a la edición de los materiales, con el fin de que constituyan un soporte pedagógico-didáctico, apropiado para la puesta en marcha de experiencias educativas.

En los párrafos siguientes, especificaremos los tópicos abordados en cada una de las asignaturas y las actividades realizadas, con el fin de mostrar la pluralidad de acciones e intercambios pedagógicos que fueron nutriendo la práctica.

Contenidos curriculares desarrollados en la PSC

Teoría de la Comunicación Humana (6888): Durante el primer cuatrimestre del año 2022, trabajaron en el eje 2 “La comunicación Interpersonal”. Luego de abordar las características generales y el modelo de comunicación propuesto por Berlo (2002), incluyendo la fidelidad y los determinantes del efecto, como así también la comunicación no verbal y el proceso de interacción, esta unidad propone estudiar la oralidad, finalizando con la entrevista como método de conocimiento y una instancia adecuada para estudiar la interacción comunicativa.

De modo que, estos estudiantes se encargaron de programar, diseñar y llevar a cabo las entrevistas sugeridas por la Institución solicitante, registrando cada una de ellas (filmación de video) y desgrabando posteriormente.

También los contenidos del eje temático 4, “Comunicación, sociedad y cultura”, permitieron realizar las interpretaciones vinculadas a las representaciones sociales, percepciones y valoraciones que se pudieron observar en los resultados de las entrevistas.

Al finalizar el cuatrimestre, presentaron un informe final de lo realizado, las entrevistas desgrabadas y una producción escrita a modo de conclusión, con apreciaciones personales.

Seminario de Semiótica (6895): Al intentar constituir un banco de imágenes, en esta asignatura se desarrollaron los lineamientos generales y particulares para la lectura de imágenes, se abordaron temáticas como “Retórica” e “Iconicidad”, como también la teoría de los implícitos, entre otros. El material audiovisual obtenido fue motivo de análisis semiótico.

Seminario de Lingüística (6896): Dentro de los contenidos curriculares de esta asignatura se encuentran “La enunciación” y “Los marcadores del discurso”, lo que constituye una herramienta estratégica importante para la lectura, identificación de dispositivos discursivos y posteriormente para la escritura de otros textos.

Los estudiantes tuvieron como soporte material las entrevistas realizadas en el cuatrimestre anterior, a los fines de trabajar las temáticas señaladas.

Análisis del Discurso (6889): El material obtenido en la PSC durante el primer cuatrimestre y trabajado en el Seminario de Semiótica por los mismos estudiantes, constituye un corpus discursivo interesante y pertinente para su abordaje en esta asignatura, perteneciente al segundo cuatrimestre de tercer año. El contenido a desarrollar y aplicar se vincula con el análisis de las condiciones de producción, la diferenciación entre texto y discurso y las Representaciones Sociales como tópicos centrales del trabajo analítico según los enfoques metodológicos propuestos a lo largo de la materia.

Indagar acerca de este último tema relaciona, además, la PSC con la investigación de referencia, en cuanto a la determinación de representaciones sociales acerca de la(s) infancia(s) teniendo en cuenta las diferentes ocupaciones y costumbres analizadas.

Tecnología y su Didáctica (6857): Uno de los objetivos específicos es analizar iniciar procesos de indagación sobre distintas categorías de herramientas tecnológicas, atendiendo a su producción y uso dentro de un diseño tecnológico y educativo. Como contenido a desarrollar y en relación con esta propuesta, se encuentra el lenguaje audiovisual, su inserción en la práctica pedagógica y las imágenes como recurso didáctico.

Una observación importante a realizar, en relación con los tiempos planificados en sus comienzos, cabe decir que la propuesta se presentó para ser desarrollada durante los años 2020 y 2021, no pudiéndose concretar, por cuestiones inherentes a la pandemia. En virtud de ello, fue durante el año 2022 que se puso en marcha cada una de las actividades planteadas para un primer año de ejecución, quedando lo del segundo año sujeto a nuevo proyecto. De modo que, tanto la edición del video como los materiales escritos para difusión en las escuelas que formarán parte de una nueva propuesta.

Acerca del corpus

Partimos del concepto de *recitador criollo* como aquel artista que se apropia de versificaciones nativistas y producciones literarias costumbristas que buscan, al tomarlas desde la perdurabilidad de la escritura, modos de perpetuarlas en el recitado oral. Se transmite un legado cultural que tiene que ver con la consolidación del sentido de pertenencia en la construcción de un ideario de Nación. En el transcurrir del siglo XIX el Recitador Criollo, transitaba ámbitos rurales, entre fogón y fogón, o urbanos, en las pulperías, en espacios de reuniones comunitarias familiares, en postas, parajes o pueblos; lugares donde los versos rodaban oscilando entre territorios de improvisación y espacios en los que se replicaba la voz de los poetas coloniales. De un modo u otro, los recitadores rescataban los sucesos

dramáticos o nostálgicos que anidaban en los que estaban haciendo historia habitando un crisol de culturas.

A partir de entrevistas y registros audiovisuales, seguido de un análisis discursivo, buscamos salvaguardar saberes, conocimientos del pasado y vivencias de los actores en la construcción de nuestra sociedad local y regional, relevando diversas subjetividades y modos de hacer.

Dado el tiempo disponible, dos meses, para concretar las entrevistas previamente planificadas, se logró 5 (cinco) registros audiovisuales, en acuerdo con el director del Instituto “Vitillo Ábalos”, Ariel Barreda, quién facilitó la puesta en marcha de cada una de las entrevistas, desde el espacio físico hasta la concertación de las citas. Cabe señalar que fueron cuatro los entrevistados en ese tiempo, aunque uno de ellos fue citado en dos oportunidades, una como cantor y otra como recitador. Así mismo, se obtuvo una sexta entrevista, a solicitud de los docentes y con la aprobación gustosa por parte de una estudiante, quien lo hizo en un marco familiar y distendido, a su abuelo. Todas y cada una de estas entrevistas constituye el material de estudio que logra reunir lo académico con lo investigativo y la extensión, en el marco de las prácticas Socio Comunitarias. Las distintas aristas se fueron acercando al objeto de estudio, poniendo en acción distintos marcos teóricos y metodológicos, lo que fue enriqueciendo a los grupos y logrando resultados sumamente satisfactorios y válidos tanto en lo social como cultural.

“Analizando productos...”

... apuntamos a procesos”, decía Eliseo Verón (1998). En efecto, el análisis discursivo que nos condujo a lo que expondremos a continuación, recorrió diferentes enfoques: comunicativo, semiótico, lingüístico y literario. Sin adentrarnos en las teorías que estuvieron a la base y fueron fundamentando los enunciados e interpretaciones, vamos directamente a tratar de responder a nuestros objetivos.

En los albores del s. XX los recitadores adoptan en sus actuaciones, además de modos presenciales directos, formatos radiofónicos o teatrales; en efecto, eran grabados desde modalidades técnicas revolucionarias para la época, que masificarían su difusión. Simultáneamente se presentaban en espacios escénicos más planificados y con presencia directa de público, gozando ya de una jerarquía mayúscula en términos de valoración cultural. Esto será la antesala de lo que se generará más adelante en los grandes Festivales Folclóricos de la Argentina y países limítrofes; que pasará por momentos de apogeo (s. XX) y transitarán curvas de desplazamiento de programación tal como acontece hoy en la actualidad (s. XXI) a decir en la retórica testimonial de los recitadores entrevistados.

El sentimentalismo y el tono melodramático que caracterizan a los recitadores criollos se fueron acrecentando a medida que el público se conmovía y solicitaba este aditamento histriónico. La escalada de este carácter impostado de la voz con tonos exacerbados, dio lugar a aquello que el investigador de teatro Osvaldo Pellettieri llamara “interpretación llorada”. Se

trata de generar en el público, un efecto de sensibilidad emotiva llevada al límite. El uso de recursos tales como matices y timbres de voz, tonadas, impostaciones específicas para cada personaje de la trama, los tartamudeos deliberados, la introducción de cierta emulación del llanto, la incorporación de gritos y el potente acompañamiento del paralenguaje (o sea el lenguaje gestual y corporal) son los modos de llegar a esos estados emotivos del público que culminan en una fervorosa ovación. A esta mixtura de recursos se suma el llamado “remate final”, con el consabido silencio que antecede a la contundencia de la palabra, generando el clímax de la historia lírica. Se trata del desembarco del final, como una estocada que arriba a la emoción. En otras ocasiones se observan recitados con una impronta picaresca o un dejo de profunda ternura cuyo desarrollo suele darse con menos carga histriónica que los dramáticos. Detrás de cada recitado hay una obra cargada de sentido, atravesada por una cosmovisión que la sostiene. El autor de los poemas en su obra, así como el artista que la expresa al pronunciarla, portan su mirada del mundo y se posicionan ideológicamente. Previo al recitado, se produce un proceso de apropiación interna del artista que excede los mecanismos mnémicos, para adentrarse a modos de identificación sensible y profunda en su decir; citando a Rodolfo Castro (2012): sería el recitado su “...modo de habitar el sonido”. Si bien se apela a la memoria y el rescate de la literalidad de las composiciones poéticas, se le imprime al “decir”, modos de habitar cada escena, para que lo que se cuenta, sea realmente cargado de sentido, sea “palabra viva” Castro (2012).

Un aspecto nodal de este proceso es el abordaje de trayectos previos vinculados a la selección de la poesía narrativa y los criterios para la construcción de su repertorio, que darán cuenta de la mirada del universo y sus deseos de decir. Se trata de asumir como artista un compromiso social que, al recitar la poesía costumbrista, encuentra modos de pronunciarse y sobrevivir. El arte es esencialmente ideológico y no se inviste de asepsia ni de neutralidad. Estos posicionamientos del artista son fundamentales al concebir este modo de expresar la vida teniendo en cuenta su naturaleza estética, situada, histórica y emancipadora. Los entrevistados enarbolan su repertorio con un orgullo embestido de un carácter épico y nacionalista. Es notable cómo defienden su canon desde sus raíces, sus convicciones y sus historias de vida.

Como vemos, el arte de recitar los textos folclóricos criollos deviene en un verdadero género y éste nos invita a generar la movilidad colectiva del pensamiento divergente y crítico.

Resulta fundamental posicionarnos en la función alfabetizadora estética del arte (Eisner, 1995) y su posibilidad de aportar a los espacios de participación y producción cultural con el flujo de sensibilidad que otorga este tipo de lenguaje. La narración oral, desde que la especie humana habita este universo y las composiciones líricas, desde que los juglares y trovadores atraviesan fronteras contando y cantando la vida; se perpetúan rodando de boca en boca y quedando en la memoria colectiva de los pueblos. Los recitadores, hoy, los más reconocidos, se aseguran de contar con otros modos de permanencia a través de los registros de repertorios y grabaciones de sus presentaciones, corriéndose de lo fugaz y fluctuante. Otros, los menos reconocidos, prefieren territorios más íntimos y se mantienen en sus parajes o pueblos en fogones ocasionales, recitando comunitariamente y corriéndose de los escenarios expuestos. Los

primeros participan de Festivales o espacios escénicos y hasta compiten por obtener premios que los posicionen con respecto a otros colegas recitadores costumbristas. Los otros de más bajo perfil son reconocidos y respetados por sus pares de la comunidad y dejan su legado a las generaciones familiares. En unos y otros observamos que, en sus procesos, ejercen este arte centenario de un modo solitario, a lo sumo con la compañía de un guitarrista. Hasta donde sabemos y por los testimonios recabados, no habría un trabajo mancomunado del oficio artístico en redes o colectividades. Ellos mismos, los entrevistados, expresan cómo van perdiendo espacios (como el de Cosquín, por ejemplo), que atenta contra la permanencia de este oficio y que habiendo traspasado siglos de historia hoy, al menos en nuestro país, tiende a perder fuerza. También vemos en testimonios privados de abuelos recitadores, que queda el oficio apenas como un episodio nostálgico de un pasado que fue.

Por todo lo expuesto nos parece interesante concebir al arte de recitar poesía costumbrista, como un “artefacto cultural”; esto posibilitaría acceder a la formación de su concepto desde mecanismos heurísticos y desde una mirada colegiada, social. Para acercarnos al concepto de “artefactos culturales” Michael Cole (1999) los presenta como productos de la historia humana que pueden ser ideales o materiales, tales como hachas o cuencos, hasta la imaginación plasmada en las obras de arte o en los procesos de percepción. Este autor describe en su obra tres niveles de artefactos tomando la clasificación de Marx Wartofsky quien concibe:

- I. Artefactos primarios: que son los utilizados directamente en la producción (ej.: hachas, agujas, cuencos, etc.) son ejemplos de Wartofsky, a los que Cole agrega: “palabras, instrumentos para escribir, redes de telecomunicaciones y personajes culturales míticos” dando idea que estos artefactos son el producto concreto, la “materia” transformada por la actividad humana.
- II. Artefactos secundarios: son las representaciones de los primarios (creencias, recetas, tradiciones, normas, etc.) que cumplen el papel de preservar las creencias y tradiciones.
- III. Artefactos terciarios: van más allá de su contexto de uso, pueden ser autónomos ya que pueden ser productos de la imaginación que ayudan a ver el “mundo real” (obras de arte y procesos de percepción son ejemplos de Wartofsky). A partir de estos conceptos se hace palpable la relación que el entorno cultural establece con el hombre, sus actividades y productos.

A modo de conclusión... para seguir transitando el camino

Este proyecto pudo recopilar información auténtica, registrar las voces de quienes fueron y son los artífices de nuestra cultura, fortalecer los espacios de la memoria individual y colectiva, reconocer el patrimonio cultural inmaterial que se transmite de generación en generación, que se recrea y se reconstruye con el paso del tiempo.

La historia oral, el relato de las vivencias y especialmente el contacto entre los adultos mayores y nuestros estudiantes, redundan en beneficios mutuos y resignifica espacios curriculares. Es fundamental el diálogo intergeneracional que se produce. Se transmite un legado cultural hacia un sentido de pertenencia en la construcción de un ideario de Nación. En el siglo XIX el recitador criollo transita ámbitos rurales o urbanos en donde los versos ruedan entre la improvisación y el recitado escénico de voces autorales, al tiempo que rescata sucesos dramáticos o nostálgicos que anidan en los que están haciendo historia dentro del crisol cultural.

Se prevé una retroalimentación que beneficie a muchos sectores, empezando por la situación áulica y llegando hasta las escuelas. Estimamos oportuno plantear como objetivo de un nuevo proyecto, la publicación de una revista/folleto que logre plasmar los saberes del pueblo, lo cual provocaría el impacto social necesario para reconstruir esa significación que planteamos en el título.

Ofrecer un conocimiento cabal, complementado con registros audiovisuales y una base de datos que podría incluir un Banco de Imágenes y formar parte de un banco de memoria, nos resulta un eje interesante para movilizar a la sociedad en general.

Desde esta mirada la concepción del arte de recitar es mucho más que la repetición memorística de poesía, es pronunciarse a partir de una obra lírica costumbrista que los representa produciendo un abrazo fraterno de cosmovisiones entre el poeta, el recitador y el público. Nos parece que sería muy importante que se consolidara este mester de juglaría a partir de un trabajo en redes. Esta será nuestra propuesta superadora, al menos desde el territorio local a partir del trabajo propuesto por el equipo de investigación junto al Instituto de Artes Folclóricas “Vitillo Ábalos”. Se trata de sostener el concepto de trabajar desde la otredad, no sólo considerando al público que completa el círculo, sino también a los colegas recitadores que podrían congregarse en espacios festivaleros propios o en Congresos en donde se rescate y reflexione acerca de sus raíces, su hacer en el arte y sus proyecciones.

Referencias bibliográficas

- Berlo, David (2002). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Castro, R. (2012). “La lectura en voz alta demanda un acto de creación”. En *Plan Provincial de lectura y escritura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Chaco. <https://planlecturachaco.blogspot.com/2012/03/rodolfo-castro-la-lectura-en-voz-alta.html>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Eisner, E. (1995). *Educación la Visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Martos, E., y Martos García, A. E. (2014). “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa”. En *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119–135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Verón, E. (1998). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.

Educación en valores mediante proyectos de Artes del Fuego de extensión a la comunidad

María Amalia Beltrán

Marga Court

Universidad Nacional de las Artes

Nuestra intención es socializar el proyecto intercátedras de extensión a la comunidad, *Intervenciones de las Artes del Fuego en Pueblo Belgrano*, Gualeguaychú, Entre Ríos.

Nosotros diseñamos proyectos *de extensión a la comunidad* porque consideramos que esta instancia académica constituye un espacio formativo donde los participantes-docentes, estudiantes, miembros de las comunidades- tienen la oportunidad de acceder a la realización de intervenciones urbanas. De esta manera, se capacitan en la práctica efectiva de los quehaceres propios de las artes del fuego.

Este proyecto en particular surgió a través de la solicitud del entonces Intendente de la localidad, Mauricio Davico, quien nos propuso intervenir con mosaico los edificios municipales de este pujante pueblo turístico, firmando un convenio marco con la UNA. Para la concreción, nuestra Institución aportó el equipamiento, el espacio de trabajo y los recursos humanos. El Municipio se comprometió a la compra de herramientas y materiales para equipar a la comunidad de artesanos locales, además del hospedaje y viáticos del equipo de extensión UNA, mientras se trabajaba in situ.

Pueblo Belgrano es un municipio del distrito Costa Uruguay Norte que pertenece al Departamento de Gualeguaychú.

Figura 1. Pueblo Belgrano, Entre Ríos, Gualeguaychú



Es un proyecto situado, participativo y colaborativo que elaboramos y dirigimos junto con el Profesor Hugo Ostermann, titular de la cátedra Taller de Esmalte sobre metal. Desde el ciclo lectivo 2018 se realizaron mosaicos y señalética en hierro esmaltado en espacios públicos.

Formación de nuevas ciudadanías

En el marco de la educación artística los estudiantes, integrantes del equipo, se capacitan al desarrollar trabajos de mosaico a escala real y transmiten sus conocimientos en los workshops que tienen como destinatarios a los miembros de la comunidad de Pueblo Belgrano.

Desde sus inicios propiciamos la interacción del grupo docente y los estudiantes universitarios de la UNA con los integrantes de esta comunidad entrerriana, constituyéndose, así, como un medio de inclusión y democratización del conocimiento.

Figura 2.



Entendemos el *espacio de extensión a la comunidad* como un ámbito propicio para generar propuestas que posibilitan que los estudiantes se capaciten en la *práctica real* de los quehaceres propios del arte musivo y del esmaltado sobre metal.

El mosaico es un arte comunitario que se desarrolla a través de acciones participativas y colaborativas. En consecuencia, el equipo abocado a la ejecución de este proyecto está compuesto por docentes y aquellos estudiantes que ya han cursado y aprobado esta asignatura. Estos últimos van rotando, permitiendo ampliar el espectro de beneficiarios de esta instancia formativa.

Acordamos con el comitente los diseños referentes a la flora y fauna del lugar.

Dada la envergadura de las intervenciones, el proyecto se subdividió en 6 etapas. En la primera se realizó el relevamiento y la documentación fotográfica de los espacios a intervenir de los espacios a intervenir. En la segunda etapa, se diseñaron los mosaicos parietales. La organización del trabajo proyectual se vio facilitada por la aplicación de softwares de diseño (Photoshop/ Illustrator). Acordamos los bocetos finales con la comunidad y comenzamos a armar los espirales del acceso al pueblo.

Se decidió abordar el trabajo mediante el método directo sobre malla de fibra de vidrio, para poder, posteriormente, trasladar los distintos paños al lugar de emplazamiento. En las tres etapas siguientes el eje estuvo puesto en diseñar e implementar un conjunto de acciones y estrategias para la realización de actividades educativas, culturales y de divulgación orientadas a la concientización de la ciudadanía acerca de la preservación de los bienes culturales construidos colectivamente, en este caso, las obras de mosaico emplazadas.

Privilegiando la relación entre la enseñanza artística y el medio social, nos propusimos en cada viaje capacitar a la gente de la comunidad que estuviera interesada en participar en este proyecto, con el fin de difundir esta práctica artística que modificaría de forma visible y permanente su entorno cotidiano. Contamos al inicio con un grupo de 30 artesanos del lugar. Así, en cada intervención logramos conformar equipos de trabajo con nuestros estudiantes y gente del lugar, de todas las franjas etarias: niños, jóvenes y gente de la 3ra edad. Las obras realizadas, producto de las intervenciones artísticas comunitarias se emplazaron dentro del espacio público. Todas ellas son portadoras de valores estéticos y simbólicos pasando a formar parte del patrimonio local, por lo tanto, merecen ser conservadas para el goce y disfrute de los habitantes de la localidad de Pueblo Belgrano, y cobran un mayor sentido, dado el carácter turístico de esta ciudad entrerriana. Nuestra intención fue activar a las fuerzas vivas del lugar para establecer una red colaborativa para el cuidado y la supervisión del estado de conservación de los bienes culturales.

Figura 3. Vista de los edificios públicos intervenidos



Diseño y funcionalidad: la serpiente banco

Además de los murales acordados con el comitente, éste, entusiasmado luego de nuestra primera intervención, nos sorprendió con el emplazamiento en la Plaza *nueva*, de una serpiente banco de cemento de 17 m de longitud.

Figura 4. Vista de la Serpiente banco de cemento



Tratándose de un espacio de reunión y de recreación de vital importancia para los habitantes de Pueblo Belgrano, investigamos sobre las distintas especies de ofidios de la zona. Por el contraste de sus colores, *elegimos micrurus frontalis*.

Figura 5. Espécimen de *micrurus frontalis*



Ante este nuevo desafío, se resolvió el andamento de la cabeza del animal y decidimos utilizar módulos para la construcción de la piel de la serpiente.

Figura 6. Vista aérea de la Serpiente banco y detalle del andamento de la cabeza del animal

**PLANO SERPIENTE-
BANCO long.:17 m**

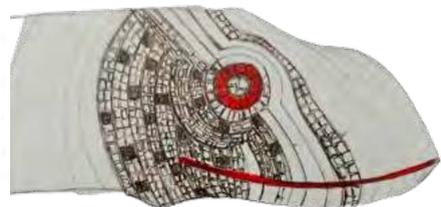
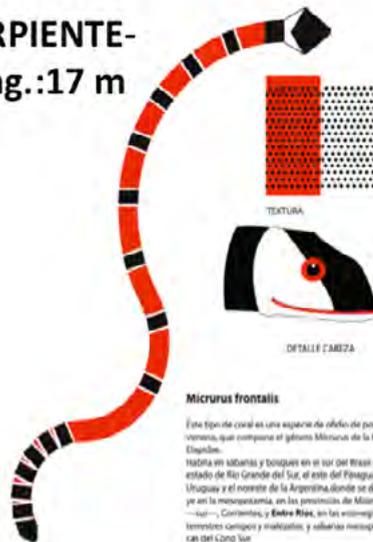


Figura 7. Armado del módulo en la UNA

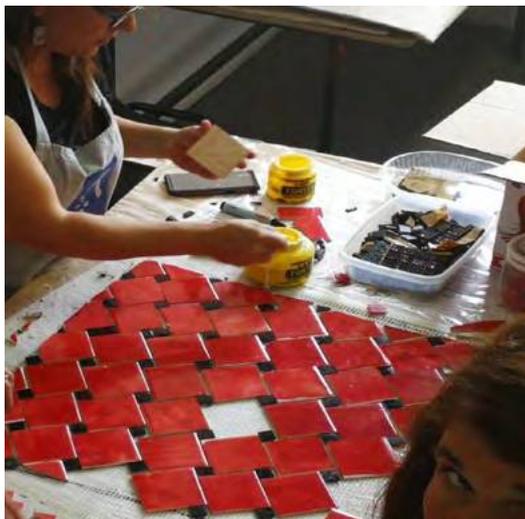


Figura 8. Emplazamiento de los módulos sobre el asiento



Figura 9. Vista colocación de módulos.



Figura 10. Detalle de la cabeza de la serpiente



Finalizado el asiento en su totalidad, regresando a Buenos Aires, recibimos un WhatsApp de uno de los funcionarios de la Dirección de Cultura que había colaborado intensamente con el equipo UNA, que preocupado por la consulta de una lugareña que aquí reproducimos:

Figura 11.



Enmarcado dentro de nuestra propuesta de formar nuevas ciudadanías a través de intervenciones de las Artes del Fuego, le propusimos hacerle la siguiente argumentación.

La serpiente está dentro de la fauna de la Mesopotamia. En este caso se seleccionó esta especie por su colorido. Además, la serpiente tiene la particularidad de no envenenar nunca el agua que bebe del río. En consecuencia, la presencia de esta serpiente atravesando el centro del espacio verde, podría convertirse en el símbolo del cuidado del ambiente, promoviendo en la población de Pueblo Belgrano el cuidado de sus espejos de agua, en particular, los ríos Uruguay y Gualeguaychú.

La serpiente banco se caracteriza por su morfología, que posibilita tener una gran extensión longitudinal tal que puede transformarse en un asiento comunitario que convoque a los vecinos a sentarse a disfrutar del paisaje, a tomar mate, a supervisar a los niños mientras juegan o practican deportes.

Su ubicación resulta estratégica para acceder fácilmente a ella, transformando la serpiente banco en un lugar de encuentro.

Lamentablemente, en nuestro último viaje nos encontramos que la serpiente banco, que íbamos a terminar, había sido vandalizada en un porcentaje de un 1/3 de la obra. Esto nos generó un problema, que logramos resolver en el campo de lo material, ya que habíamos dejado módulos recortados; pero nos restó un día de los 3 que disponía el equipo para trabajar.

Es necesario para la salvaguarda de este patrimonio planificar actividades de difusión, sensibilización, y capacitación, a fin de que la gente se comprometa en la preservación del mismo. Entre estas acciones tiene que establecerse un trabajo articulado entre la Municipalidad, la Dirección de Cultura y nuestro Equipo de intervención de las Artes del Fuego UNA, para lograr la activación de procesos de apropiación y mantenimiento del conjunto de las obras masivas realizadas.

MaquillArte pre-pandemia-post. Experiencia pedagógica

Daniela Lieban

Universidad Nacional de las Artes

En todas las culturas teatrales siempre se ha tendido a dramatizar las facciones del rostro subrayándolas, deformándolas o agrandándolas (Barba y Savarese, 1990: 222).

El siguiente artículo formó parte de la Ronda 7 del Congreso Internacional “Territorios de la Educación Artística en Diálogo”, coordinado por Lúcia G. Pimentel (UFMG-Brasil) y Bianca Racioppe (UNA). Este evento significó un espacio de encuentro entre colegas de distintos ámbitos académicos donde, volviendo a la presencialidad, pudimos exponer y compartir la experiencia pedagógica vivida durante la pandemia del 2020/21, para reflexionar y elaborar colectivamente la transformación vivida, previa, durante y posterior, en el ámbito de la educación artística y universitaria.

A continuación, daré cuenta de los procesos pedagógicos que tuvimos que afrontar frente a ese contexto tan particular, desde el Taller de Maquillaje Cátedra Lieban, dirigido a estudiantes de las carreras Licenciatura en Actuación y Dirección del Departamento de Artes Dramáticas (DAD) y Profesorado del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA).

El arte del maquillaje ha sido utilizado a lo largo de la Historia y a través de las diferentes culturas del mundo, como un medio para transmutar, transformar el rostro y el cuerpo y volverlo extracotidiano. Una preparación para entrar en un ritual y adquirir determinadas cualidades para afrontar diferentes circunstancias que requieren algo distinto a lo acostumbrado.

Durante el confinamiento ocasionado por la pandemia, nuestros rituales contemporáneos se vieron modificados: los espacios del aula como el del teatro se convirtieron en pantallas. Y nosotros, los docentes, artistas y estudiantes, tuvimos que transitar estos cambios. Para ésto, intervenir el rostro, modificarlo y plasmar esa transmutación desde casa y a través de medios digitales, significó un aporte de alegría, sorpresa, entusiasmo y fuerza para continuar el proceso de aprendizaje en circunstancias tan particulares.

La Dra. Paula Sibilia, en su seminario *Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, reflexiona acerca del proceso que estamos viviendo como comunidad pedagógica, afirmando que

“Nos encontramos en medio del tránsito de la mecanización de la vida a la digitalización de la vida”. Destaca que ya estábamos preparados y relacionados con la virtualidad cuando devino la pandemia.¹

Puertas adentro de la Cátedra, esa reflexión me llevó a recapitular en los modos en los cuales veníamos transitando, previo a la pandemia, la digitalización de la vida, tanto en ámbitos personales como profesionales y educativos.

Un ejemplo: desde los años '90 desarrollo mi trabajo como maquilladora y coreógrafa en medios teatrales y audiovisuales. Sobre todo, en estos últimos, el ojo se entrenó en ver y mirar en un monitor durante las filmaciones, para corregir y terminar de ajustar según la iluminación y los encuadres de cámara. Esta práctica, al llegar la pandemia y pasar al aula virtual, favoreció que la mirada en “espejo” fuera algo conocido y familiar, para observar el trabajo de los estudiantes a través de las ventanas del zoom y así poder guiarlos, acompañarlos y corregirlos.

Por otra parte, la Universidad ya estaba dando cuenta de este proceso, desde las carreras de Posgrado en las que me capacitó como Especialista en Teatro de Objetos, Interactividad y Nuevos Medios y como Magister en Teatro y Artes Performáticas. En ambas carreras hay una importante cantidad de materias que vinculan Arte y Tecnología, tanto teóricas como prácticas. Para los trabajos y obras era necesario manejar con agilidad diferentes aplicaciones de edición de video, fotografía y música, y hasta algunas nociones básicas de programación, que nos sumergieron como artistas, investigadores en estos nuevos lenguajes y entornos.

También, desde el 2018, soy parte del equipo de investigación INTAD (Interactividad Aplicada a la Danza), de tecnología aplicada a la puesta en escena, enfocándonos en el uso de aplicaciones interactivas para crear escenarios digitales, con los bailarines en vivo como interfaces naturales.

Prepandemia entonces, la mediatización digital se manifestaba cada vez con mayor contundencia. Por lo cual, en mi rol docente del aula presencial de maquillaje, decidí que, en lugar de pedir inútilmente a los estudiantes que apaguen sus celulares, los incluyeran encendidos de manera lúdica y creativa: proponiéndoles que pusieran sus playlists de música al momento de maquillarse, ya que la música inspira, suelta, relaja y expande el horizonte creativo en este taller predominantemente visual. Desde la propuesta de la Cátedra, también les requerimos el registro de sus maquillajes en fotografías y videos con las cámaras de sus teléfonos.

Toda esta formación transversal por supuesto que retroalimenta mi tarea docente, dando cuenta también del uso frecuente de redes sociales y medios digitales por parte de los estudiantes. Los incorporamos durante la cursada, como un modo de apoyo y continuidad del encuentro semanal en el aula presencial. Gracias al valioso aporte de mi ayudante

¹ Reflexiones extraídas en el mencionado seminario, realizado el año 2020, en el marco del Plan de Capacitación Docente, diseñado por la Asociación de Docentes Artistas e Investigadores (ADAI) de la UNA y la Asociación de Docentes del Instituto Universitario Nacional del Arte (ADIUNA). El objetivo era que los docentes conozcan los recursos, metodologías y el impacto socio-cultural de las plataformas educativas y las nuevas tecnologías de comunicación considerando su alcance en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lucila Infantino y de Camila Martínez, investigadora adscripta a la Cátedra, creamos un blog y grupos de Facebook cerrados, que fueron un antecedente fundamental para poder trasvasar la información luego en pandemia, a la plataforma EvaEd (Entorno Virtual de Apoyo a la Educación). En ese sentido la conformación del equipo docente resultó fundamental, ya que contar con ayudantes más jóvenes, que cursaron previamente conmigo y conocen bien el trabajo de la Cátedra, así como la realidad de los estudiantes, benefició de modo muy favorable a la dinámica, fluidez y desarrollo de las clases.

Confirmando lo que afirmaba Sibilia (2020), considero que toda esa experiencia previa colaboró para que el pasaje al aula virtual no nos encontrara tan desprevenidas. Si bien resultó un gran desafío, lo atravesamos con buenos resultados. Nuestro objetivo fue y continúa siendo estimular la creatividad y la investigación como herramientas fundamentales, para atravesar las transformaciones contextuales, con cierta flexibilidad y capacidad de dar respuesta y reflexión al mismo tiempo.

Algunos abordajes y contenidos se modificaron con el pasaje de lo presencial a lo virtual y resultaron un hallazgo que incorporamos al diseño pedagógico post pandemia.

Por ejemplo, cuando el confinamiento era muy estricto, tuvimos que modificar la planificación de clases dando mucho más tiempo a los estudiantes para que consigan los materiales necesarios. Decidimos comenzar la cursada con trabajos de investigación de maquillajes de épocas y de diversas culturas, analizando la caracterización y la moda de cada época y lugar como un lenguaje de signos—partiendo del enfoque antropológico propuesto por la autora Alison Lurie en *El lenguaje de la Moda* (1994), que analiza entre otras cosas, el contexto social, cultural, económico y político de las personas y comunidades—. Estas investigaciones teóricas, generaron un compás de espera para poner manos al propio maquillaje, creando una mayor expectativa y un deseo más profundo de experimentar en este arte, analógico y artesanal, atravesado ahora por el conocimiento de diversas maneras de usarlo y con un sentido más profundo.

Cuando llegó el momento, todos respondieron con mucho entusiasmo. En cada clase realizaron un trabajo nuevo, logrando completar todos los contenidos que nos habíamos propuesto. Fue tan enriquecedor investigar previamente, que decidimos modificar nuestro programa y de aquí en más continuarlo de este modo.

Luego incluimos un Foro Debate en EvaEd para intercambiar reflexiones en el encuentro sincrónico, sobre cómo se caracterizarían las personas en el Siglo XXI, antes y durante la pandemia. Concientizándonos acerca de cómo nos afectó este contexto particular en nuestra forma de vernos y también, cómo la digitalización de la vida modifica la manera de maquillarnos y de reflejarnos en el entorno.

Otro hallazgo fue que los estudiantes pudieron visualizarse directamente en el medio en el cual estaban trabajando, o sea la pantalla (en el aula presencial se maquillan en el camarín y luego hay que imaginarse cómo resultaría con las luces y distancia del escenario del Teatro). Así, comprendían más rápidamente si necesitaban corregir algo.

El arte como herramienta de transformación y sublimación de las emociones que nos sobrepasan, se puso de manifiesto cuando realizamos los trabajos de maquillajes de

fantasía. Como recurso creativo decidimos tematizar con el título *Mi cabeza en pandemia*. Entonces indicamos a los estudiantes que crearan diversos personajes que expresen sus vivencias en ese contexto. Como estaban maquillándose en sus casas y no tenían que sacarse todo inmediatamente al terminar la clase, como sucede en el aula presencial—ya que deben viajar para volver al hogar o cursar otra materia— se generó un espacio de relajación y juego actoral con los personajes caracterizados. Desplegaron escenas de improvisación para la cámara, pudiendo así integrar el maquillaje y la caracterización al despliegue actoral, vocal y corporal, con humor, creatividad y espontaneidad.

Post pandemia además de los cambios en el orden del programa de la materia, utilizamos una modalidad mixta de clases virtuales y presenciales. Aún estamos evaluando esta experiencia, pero puedo observar algunos casos puntuales de conflictos con respecto al marco institucional de límites y encuadres, por parte de algunos estudiantes, que evidentemente quedaron afectados por el confinamiento.

Para concluir, agradecemos a la Universidad por el desarrollo de la plataforma EvaEd, por los manuales de uso y por la capacitación que nos otorgaron previo al inicio de clases; que hicieron posible la continuidad de trabajo, investigación y estudio.

Nuestra prioridad fue diseñar el aula virtual de manera dinámica, intuitiva y fácil de recorrer. Asimismo, procuramos que la información estuviera volcada sólo dentro de este entorno, para garantizar la accesibilidad y la continuidad de la cursada en un contexto complejo.

Me gustaría destacar como particularidad del Taller de Maquillaje, algunas cuestiones favorables que brindaron excelentes resultados. Por un lado, al tratarse de maquillaje y utilizar la cámara como espejo, los estudiantes necesariamente debían dejar la cámara del Zoom encendida. Para las docentes resulta más alentador verlos en acción, y la atención concentrada se favorece como consecuencia. Se pudo romper con la constante frontalidad que demandan las pantallas, ya que cuando se maquillaban podían estar de perfil mirándose a un espejo y las docentes observarlos trabajar.

La experiencia de enseñar en el aula virtual y los excelentes resultados obtenidos abre las puertas al deseo de impartir clases en otras ciudades y países a través de la plataforma Zoom, al ser una materia predominantemente visual, los idiomas diferentes no presentan un problema.

Por último resulta muy interesante la combinación de elementos digitales-virtuales (pantalla, internet y Zoom) con los analógicos-materiales (el cuerpo, maquillajes, pinceles, esponjas, ensuciarse el rostro) para generar arte y transmisión, de un modo contemporáneo que da cuenta de los nuevos usos tecnológicos adoptados por los jóvenes muy velozmente y que conforman su identidad generacional, a la vez que los enlaza con la Historia, la cultura, el conocimiento y el arte.

Archivo de imágenes de la cátedra Lieban

Figura 1. Aula Virtual. Capturas de la clase a través de la plataforma Zoom institucional.

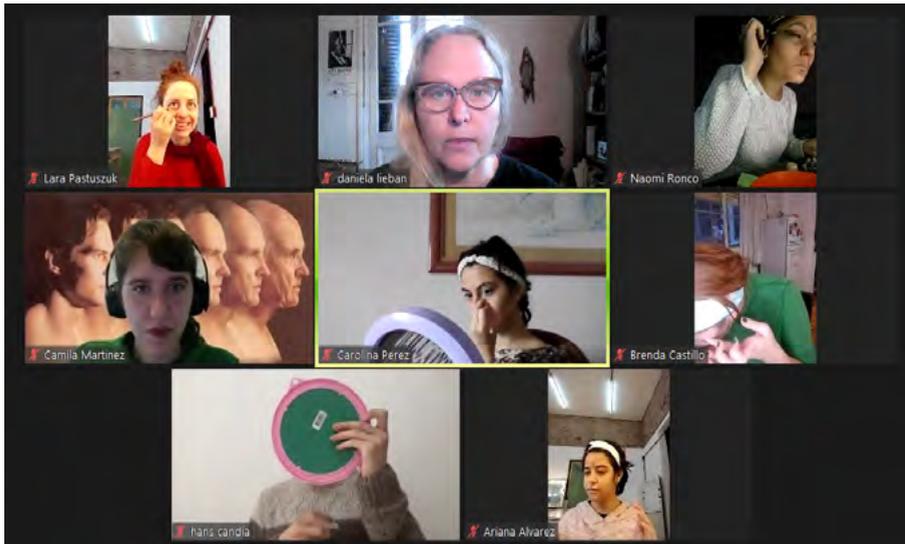


Figura 2. Aula Virtual. Captura de la clase a través de la plataforma Zoom institucional. Filtros virtuales.



Figura 3. Aula Virtual. Captura de la clase a través de la plataforma Zoom institucional. Caracterización de Niní Marshall.

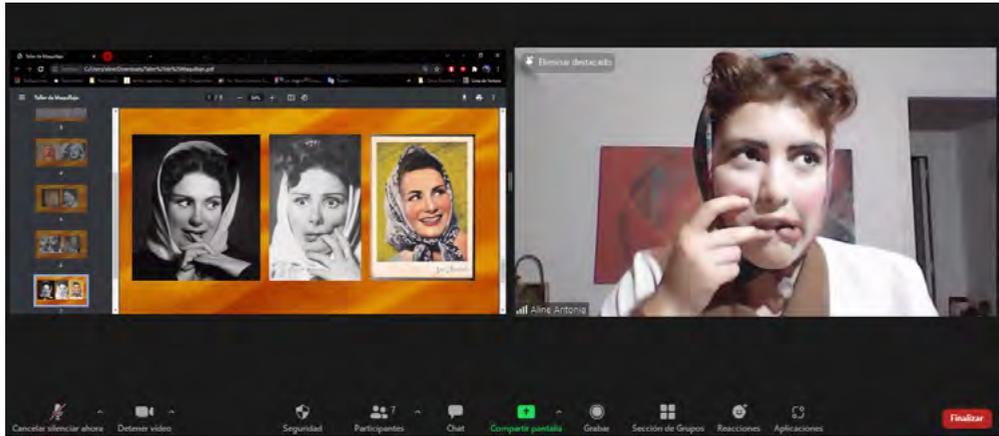


Figura 4. Aula Virtual. Captura de la clase a través de la plataforma Zoom institucional. Creación de personaje.



Figura 5. “Mi cabeza en pandemia”. Trabajos de creación temática, personajes fantásticos.



Figura 6. “MaquillArte Virtual”, muestra de trabajos de los y las estudiantes en página web de la UNA.



Figura 7. “MaquillArte Virtual”, muestra de trabajos de los y las estudiantes en página web de la UNA.



Figura 8. Aula presencial. Sede de Artes Dramáticas de la UNA.



Figura 9. Aula presencial. Sede de Artes Dramáticas de la UNA.



Referencias bibliográficas

- Barba, E. y Savarese, N. (1990). *El arte secreto del Actor. Diccionario de Antropología Teatral*. México: Librería y Editora Pórtico de la Ciudad de México. Escenología AC.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Barthes, R. (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Corson, R. (1989). *Stage Make up*. Eighth edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Jones, A. (2011). *Estudio en el cuerpo del artista*. Londres: Phaidon.
- Lieban, D. (2015). “El maquillaje como herramienta funcional y eficaz para la caracterización de personajes”. López, L. y Lagré, L. (comp.). *Investigaciones y debates sobre la teatralidad contemporánea: Ponencias del IV Congreso Internacional y VI Nacional de Teatro*. Departamento de Artes Dramáticas, UNA, pp. 254-257. Buenos Aires.
- Lurie, A. (1994). *El lenguaje de la moda*. España: Ediciones Paidós.
- Preciado, B. (s.f.). *Resumen de las sesiones de trabajo impartidas por Beatriz Preciado*. Publicación de UNIA, Universidad Nacional de Andalucía.
- Sibilia, P. (2020). *Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Seminario virtual. Organizado por ADAI y ADIUNA el 15, 22, 29 de octubre y 05 de noviembre.

Enlaces

- Blog de la cátedra: <https://maquillajelieban.blogspot.com/>
- Canal de YouTube de la cátedra: <https://www.youtube.com/@maquillajelieban5851>
- Video “La cátedra en acción”: https://youtu.be/aUmgzIcf_Zk?si=xJmrqEYD-h6SS9iN
- Video “Automaquillaje y cuidado de la piel” en el marco de “Las artes conectan”: https://lasartesconectan.una.edu.ar/categoria/automaquillaje-y-cuidado-de-la-piel_682
- Muestra “MaquillArte Virtual” https://dramaticas.una.edu.ar/noticias/maquillarte-virtual_31318
- Video “MaquillArte Pandemia” en el marco de “El Pantallazo”: <https://youtu.be/gDNr-Bz8wEwosi=bholzYDJW4leiTbg>

**DESAFÍOS
DE LA INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Investigación en artes: implicancias epistémicas y pedagógicas en la formación de grado

Paola Sabrina Belén

Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de las Artes / Universidad Nacional de San Martín

Sofía Delle Donne

Universidad Nacional de La Plata / Universidad Nacional de Quilmes

Epistemología de las artes es una materia obligatoria en la formación de grado de estudiantes de las carreras artísticas (Artes Plásticas, Diseño Multimedial, Artes Audiovisuales, Historia de las Artes) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). El objetivo de la asignatura es reflexionar sobre y desde el arte como un saber emancipador, a partir de un fundamento teórico que entiende lo artístico como proceso relacional y situacional con un modo específico de generar y sistematizar el conocimiento, diferenciándose así del discurso moderno o el pensamiento abismal (de Sousa Santos, 2009).¹

Este tipo particular de conocimiento es factible de ser analizado y replicado, tanto en su experiencia receptiva-interpretativa como en su operatoria constructiva-creativa; aplicando asimismo un especial énfasis en esta operatoria, a partir de la denominada Investigación en Artes, entendida como la puesta en acto de la epistemología de las artes desde el proceso creativo (Belén & Sánchez, 2019).

Los destinatarios de la materia son estudiantes avanzados/as que se encuentran en los últimos años de su trayecto académico. La mayoría de ellos/as han cursado materias de formación general que se proponen enmarcar su carrera de grado desde una perspectiva humanística con un enfoque histórico-social. Sin embargo, al principio de cada año de cursada nos

1 Con relación a las denuncias de público conocimiento efectuadas al principio del año 2023, dirigidas contra el reconocido sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos por abuso y acoso sexual, reconocemos la gravedad de la situación y acompañamos a las colegas denunciantes. Es necesario construir una academia libre de todo tipo de violencia de género. Frente a los hechos, nos propusimos no quitar esta cita textual que hemos utilizado como parte del marco teórico de nuestra presentación en el *Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo* durante el año 2022. Sin embargo, en este escrito, esperamos emplazarla en una libre oblicuidad y ubicuidad para que esta nota al pie exista y ratifique nuestra postura: ¡Todas sabemos!

encontramos con un desafío similar: construir una relación dialógica entre aquello denominado teoría y lo otro denominado práctica artística.

Este desafío nos compromete a pensar y diseñar estrategias didácticas y pedagógicas que promuevan decisiones en el hacer artístico que incorporen la potencialidad reflexiva que propicia la pregunta por la dimensión epistémica del arte, lo cual se sostiene por un programa curricular interdisciplinar en el que confluyen aportes de la filosofía, la historia del arte, los estudios visuales, etc.

En esta oportunidad expondremos las pautas que definen el *trabajo práctico final*² de la materia que no es más que una propuesta de *investigación en artes*.^{3 4}

Es por ello que una de las unidades de la materia tiene como objetivo que el estudiante conozca el concepto de IA y sus fundamentos teóricos, que analicen sus características en implicación con la dimensión epistémica del proceso artístico y que utilicen sus principios en la elaboración de un proyecto de investigación.

Entendemos la IA como una práctica que promueve una perspectiva de la acción o inmanente, «desde dentro» (Borgdorff en García & Belén, 2013: 22), porque son los mismos artistas quienes reflexionan y sistematizan sus procesos productivos.

Algunas interpretaciones de la IA focalizan en la cualidad afectiva del conocimiento artístico: “saber es sentir” (Verwoert, 2011). Otras apuestan por una reconciliación entre el arte y la ciencia en donde la datificación, la gamificación, los estudios genéticos, el bioarte, etcétera, adquieren un rol protagónico.

Desde nuestra propuesta, en la planificación del trabajo final de la asignatura *Epistemología de las artes*, intentamos evitar el riesgo que se corre en algunos proyectos que no logran poner en tela de juicio ni las metodologías de investigación ni los modos de producción tradicionales por encontrarse únicamente abocados en incluir una cita adecuada o en alcanzar resultados finales (Steyerl, 2010; Haghghian, 2011).

Por esta razón adoptamos la perspectiva que inaugura el giro decolonial al analizar las diferentes marcas y modos en que la colonización nos atraviesa, en lo que diversos autores (Dussel, Quijano, Castro-Gómez, Grosfoguel, entre otros) conceptualizaron como *colonización del poder, del saber y del ser*. Para pensar entonces cómo investigamos es preciso desplegar las condiciones sociales, políticas, institucionales que nos condicionan y en las que se inscriben las prácticas investigativas. La propuesta es advertir entonces qué posicionamientos epistémicos reproducimos, complejizando la mirada sobre la propia práctica. En tal sentido, cobra valor la construcción de un marco relacional y situacional en el que la puesta en acto de esta Epistemología de las Artes tiene lugar.

Aspectos relacionales y situacionales en la producción de conocimiento artístico

2 De ahora en más TPF.

3 De ahora en más IA.

4 Atentas a las posibles críticas que el trabajo por proyectos puede suscitar conviene comenzar por exponer que la propuesta demanda situacionalidad y procesualidad en detrimento de las políticas pedagógicas que se comprometen a obtener solo resultados medibles y cuantificables.

La crisis y evidentes contradicciones internas del pensamiento moderno fueron generando el cuestionamiento del paradigma de la objetividad unívoca y universal producto de la racionalidad determinista. Esto además supuso la discusión acerca de la distinción sujeto-objeto, es decir, de la concepción del conocimiento como el reflejo interno en el sujeto, de un mundo externo y objetivo. A lo largo del siglo XX, comenzaron entonces a cuestionar los presupuestos naturalizados acerca del conocimiento.

En efecto, si salimos de la perspectiva moderna y consideramos la relación de conocimiento dentro de una dinámica no dualista, situacional e interactiva, pasan a ser centrales otros rasgos, como la emergencia, el devenir, el azar, lo multidimensional y relacional, lo dialógico y la interacción de redes complejas. En el caso de lo artístico este marco dinámico y complejo, posibilita su comprensión como un proceso relacional y situacional, en tanto, acontece en una red de relaciones que involucra al hacedor-artista-proyector, la obra (objeto y/o acontecimiento experiencial) y el observador-intérprete-interactor, red que además tiene su ser y sentido en una situación dada, esto es, en un espacio-tiempo específico. Así, aunque es posible pensar la permanencia de los elementos que integran la dinámica vincular, sin embargo, las variables situaciones espacio-temporales dan lugar a su transformación, evitando determinismos progresivos y teleológicos (Sánchez, 2019).

De esa manera, lo artístico deja de obedecer a un concepto unívoco y determinado y lo central no se encuentra entonces ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la relación en que se coproducen y en el contexto situacional, que no funciona aquí como mero escenario que solo enmarca sino que es productivo.

La constancia y el cambio son examinados asimismo por Claramonte Arrufat (2010: 98) en términos de niveles de articulación, quien los concibe complementariamente como un nivel repertorial, referido a las formas estéticas que cada cultura genera y organiza de un modo más o menos estable y otro disposicional, vinculado a las que denomina competencias modales, que permiten desarrollar generativamente los repertorios. Sostiene entonces que es desde esa articulación complementaria que se producen las prácticas artísticas y las experiencias estéticas.

En este punto destacamos la caracterización que hace el mencionado autor de los conceptos en que se basa la relacionalidad propuesta (Claramonte Arrufat, 2010, pp. 98-100). Volvemos aquí a la noción de carácter situado para pensar que necesariamente el proceso artístico se vive en situación, lo que implica asumir además el principio de incertidumbre en que ha de situarse toda experiencia.

Ello conduce también a tomar en cuenta la cuestión de la policontextualidad, por la cual se considera una pluralidad de contextos en continua interacción. Frente a la pobreza de lo unidimensional o unilateral, la experiencia del arte tiende a la multidimensionalidad, la riqueza y la variedad, sin que esto implique la celebración posmoderna de la diversidad de las diferencias estancas.

En efecto, según Claramonte Arrufat cobra relevancia la generatividad, en tanto aspecto que da cuenta de la producción de novedad en los modos de relación que construyen y desde los que se construyen objetos y sujetos contingentes y complicados.

Siguiendo al autor, insistimos entonces en este aspecto relacional que nos permite pensar una ontología del proceso artístico alejada de las clásicas nociones clásicas de objeto y sujeto, para potenciar los modos de relación que construyen. El arte, en definitiva, no es en términos objetivos, sino que acontece en el tiempo. Así, su dimensión simbólica conlleva el estar “en relación con” y también la cualidad espacio-temporal, que es situacional, histórica y social. Tomar el camino de la complejidad, de la constancia y el cambio, nos permite trabajar entonces en simultáneo a la salida de la pregunta qué es el arte (como sustancia y concepto determinado), para analizar cuándo hay arte (Goodman, 1976),⁵ lo que nos remite a una ontología y a una epistemología compleja, relacional y dialógica.

La investigación en artes como un ejercicio epistémico

En la cátedra Epistemología de las artes partimos, entonces, de considerar la IA como un ejercicio epistémico relacional que pone en acto un proceso de articulación complementaria de los elementos repertoriales y disposicionales de la producción de prácticas artísticas y de la recepción de experiencias estéticas. En ese sentido, la propuesta del TPF no solo motiva desandar modos de considerar los aspectos metodológicos de la producción de conocimiento que pueden resultar deterministas, sino que también promueve nuevas herramientas para sistematizar el saber artístico, de manera que no busca simplemente volver lo existente a formato de proyecto. Por el contrario, invita a detectar aquellas regiones de pensamiento en donde aún opera la pretensión de que para saber hay que exteriorizar un objeto de estudio, poner distancia y analizarlo.

La IA se presenta a las/los estudiantes como un ejercicio complementario a un abordaje metodológico, un aporte al debate sobre cómo pensar una metodología que considere las particularidades del campo artístico en oposición a aquella que reclama la implementación de un método válido y universal. De hecho, si bien presentamos una guía de orientación para la realización del TPF, la misma puede ser modificada por los/as estudiantes en relación directa a sus objetivos y a la concepción de que el proceso artístico es complejo, multidimensional y policontextual.

Uno de los aspectos que suele llamar más la atención, y que requiere nuestra insistencia como docentes, es la propuesta de practicar una escritura académica que sistematice la experiencia del proceso de producción, en principio porque los/as estudiantes parecen estar acostumbrados a realizar largos trabajos justificativos de sus producciones o donde directamente estas ilustran los conceptos “teóricos” “de los autores”. Por ello, la propuesta del TPF los (nos) invita a pensar la producción académica desde la ejercitación. Se trata de volver a las estrategias de producción, identificarlas, reconocerlas, enunciar objetivos operativos

⁵ La propuesta goodmaniana consiste en reemplazar la pregunta ¿qué es el arte? o ¿qué objetos son (permanentemente) obras de arte? por ¿cuándo hay arte? Para contestar a este último interrogante presenta los denominados “síntomas de lo estético”. Es decir, frente a la imposibilidad de dar una definición unitaria de las obras de arte, Goodman señala cinco síntomas que tienden a darse en la obra de arte; vale decir, no necesariamente se encuentran en ella ni su presencia es suficiente para identificarla. En la estética goodmaniana, ningún sistema simbólico es inherentemente artístico, sino que los sistemas de símbolos presentan finalidades artísticas cuando los individuos los emplean de determinados modos y en función de determinados fines.

acordes a la propuesta, desarrollar una planificación al respecto, etc. Esto quiere decir que no se persiguen meros resultados sino que el trabajo procesual que abarca toda la cursada demanda que los/as cursantes estén atentos/as a la incorporación de nuevas problemáticas que entren en diálogo con su propuesta.

El TPF es interdisciplinar, por este motivo los/as docentes de las clases, tradicionalmente denominadas prácticas, determinan los grupos (de entre 3 y 5 integrantes) que están conformados por estudiantes de diferentes carreras. En principio, esto impacta en el corrimiento del eje disciplinar y propone un desafío de escucha, de poner en común y consolidar acuerdos. Año a año hemos percibido como en un primer momento esta decisión genera reticencias, pero al final de la cursada los equipos que han podido sortear este obstáculo (el corrimiento de lo disciplinar) se encuentran profundamente integrados entre sí.

A su vez, la experiencia del TPF redimensiona el vínculo entre educación artística e investigación al mismo tiempo que invita a los/as estudiantes a trabajar en un proyecto propio que motiva la participación desde el entusiasmo y la perseverancia (Raths et al., 2005: 45).

La guía orientativa de realización del proyecto de IA propone trabajar con tres gráficos que componen el TPF (esquema operacional, rúbrica y cronograma), precedidos por un resumen. Este último propicia el acercamiento de los/as estudiantes a la propuesta interdisciplinar, lo cual suele derivar en propuestas “forzadas” en el intento por incluir de manera objetual todas las disciplinas. Es decir, es probable que en una primera entrega de resumen de TPF nos encontremos con un proyecto de IA que proponga realizar una pieza de cerámica, más un mapping, más un retrato al óleo, más un registro documental en video... Aquí es donde los/as docentes debemos trabajar en promover aquella zona de frontera que, aunque se explicita en el marco teórico de la materia, es necesario ejercitarla.

La evaluación del resumen por parte de los/as docentes resulta significativa para fomentar el pensamiento en frontera (Wagensberg, 2014) y promover la construcción de un proyecto grupal interdisciplinario que sienta sus bases en la resolución de conflictos y la creación de consensos. Para ello es necesario ejercitar un talante interdisciplinario en los/as estudiantes que “consiste en mirar por encima del horizonte disciplinario en busca de un cambio de complejidad, un cambio de método, un cambio de lenguaje o un cambio combinado de las tres cosas” (Wagensberg, 2014: 60). Esta búsqueda tiene como punto de partida la comprensión de que el conocimiento se configura entre las costuras de las disciplinas, no al interior de ellas, y requiere de “(...) diferentes formas de creación o construcción (...) como un espacio liminal capaz de integrar las estéticas emergentes en su relación con contextos específicos” (Red Arte en Frontera, inédito).

Con motivo de promover el desplazamiento deseado es habitual que interroguemos al estudiantado con la siguiente pregunta: “¿cuáles son los conocimientos específicos de tu disciplina que pueden entrar en diálogo en este proyecto?”. Tal vez el aporte del o la estudiante de artes audiovisuales tenga que ver con el aspecto lumínico del proyecto y el aporte del o la estudiante de artes plásticas tenga que ver con la paleta de colores involucrada. Pero, para definir estos aspectos, es necesario trabajar conjuntamente a nivel grupal e individual. Es decir, los/as estudiantes deben reconocer cuáles son los procedimientos, recursos, materialidades, saberes que ya conoce, ejecuta y/o practica para ponerlos en común con el equipo. Cuando esto sucede,

generalmente, toman alguna obra o proyecto que se encuentra en curso por fuera del ámbito de la materia, y lo utilizan como punto de partida para la realización del TPF.

También en esta etapa resulta estratégico remitir a los/as estudiantes a la guía orientativa, en donde se prioriza la definición de tres cuestiones: determinar el proceso artístico involucrado, las estrategias de producción elegidas y una sucinta justificación de por qué el proyecto es una IA y no *sobre artes*, o *para las artes* o *basada en artes*⁶. Esta última cuestión se vuelve problemática cuando no se ha comprendido la valoración epistémica del proceso artístico. Sin embargo, cuando esta reflexión se ha producido los/as estudiantes pueden comprender que en la IA no hay separación entre sujeto y objeto, la dimensionan como una práctica investigativa que se despliega a partir de un proceso de producción de obra (García & Belen, 2013). A su vez, las primeras entregas del TPF suelen presentar una acentuada referencialidad a la temática de la propuesta; así los/as estudiantes priorizan el “tema” (el qué), lo repertorial, en desmedro de los aspectos disposicionales (cuestiones formales, materialidades, procedimentales, etc.). Además, sus preocupaciones se encuentran atravesadas por supuestos arraigados en torno a las ideas románticas de creación subjetiva, inspiración, del artista como genio, etc.

Volver sobre el cómo es una manera de direccionar los proyectos hacia una IA y no hacia una *investigación basada en artes*⁷. En esta última se corre el riesgo de que el saber artístico no adquiera un rol epistémico. Al estar supeditada al acrecentamiento de los saberes de otras disciplinas, resulta común que las y los estudiantes realicen propuestas de IBA en donde la producción artística no es la investigación en sí misma, sino que es un proceso previo o posterior al relevamiento bibliográfico, a la búsqueda de documentación, a la realización de encuestas, al relevamiento de datos. Es decir, adquiere un rol secundario, de subordinación a la aparente “verdadera” producción de saber que se encontraría por fuera de lo propiamente artístico.

La elaboración del TPF es un trabajo procesual que acompaña de manera paralela el desarrollo de toda la cursada. A medida que se avanza sobre las diferentes unidades los/as estudiantes tienen la oportunidad de modificar, transformar, repensar, aspectos constitutivos de su propuesta. En este sentido, la actual perspectiva historiográfica del programa puede resultar propicia para señalar la injerencia de la estética kantiana en la ausencia de la dimensión epistémica del arte y sus herencias en diferentes escuelas de pensamiento. En la medida en que los/as estudiantes alcanzan a reflexionar sobre el pensamiento de Kant, comienzan a poner en cuestión aspectos como el rol del genio en la producción artística⁸.

6 La perspectiva de la *Investigación Basada en Artes* (IBA) utiliza el conocimiento artístico para ampliar el campo epistémico de otra disciplina. Por ejemplo: una investigación sobre didácticas de las matemáticas propone basar su investigación en artes a fin de obtener estrategias visuales para mejorar la enseñanza de su disciplina.

7 De ahora en más IBA. En un período de la materia se incluía la IBA como opción para el TPF (Molina, 2019). Sin embargo, a partir de la experiencia y la reflexión al respecto hemos considerado quitarla ya que propiciaba que los estudiantes realicen sus proyectos en base a conocimientos específicos que no podíamos guiar ni enseñar. Por ejemplo, lo más común era que presentaran proyectos meramente sociológicos en donde el eje era la realización de encuestas, entrevistas o análisis de públicos, del consumo o de la recepción.

8 Sin embargo, el eje historiográfico no siempre resulta apropiado para que puedan dimensionar la cualidad epistémica de sus producciones desde el principio del TPF, dado que alcanzan a clarificar la problemática hacia el final del cuatrimestre. Este es uno de los motivos por lo cuales nos encontramos en un proceso de redefinición de la estructura del programa.

En el TPF la obtención de resultados no es el objetivo final, sino que estos se definen en relación a objetivos que establece el grupo para su IA en el marco del proceso artístico relacional y situacional, cuestión que ya hemos explicitado. Al perseguir investigaciones de carácter operacional y reflexivo, en el segundo momento del proyecto de la IA, se propone la elaboración del esquema operacional, la rúbrica y el programa de acción. Este último no es más que un cronograma en donde se proyectan, en un orden temporal, las actividades definidas en el esquema operacional.

El esquema operacional se presenta como una herramienta para ordenar los objetivos (¿cuáles son los objetivos que me propongo alcanzar con mi investigación? ¿cuáles son las metas que me propongo alcanzar con el desarrollo de la IA?) con sus respectivas actividades (¿qué acciones voy a desplegar en función de mis objetivos?), resultados (consecuencia o el efecto que espero que se desprenda de mi objetivo) e indicadores (sirven para evaluar, cualitativa o cuantitativamente, la posibilidad de que el resultado se cumpla).

Además de determinar estas variables para cada objetivo se les propone a los/as estudiantes operativizar el marco teórico, lo cual implica correrse del modo tradicional de desarrollarlo. Volver operativas las unidades del programa consiste en incluir los autores, las problemáticas y/o los conceptos clave en la formulación de los objetivos desde un criterio heurístico. De esta manera, la IA es considerada como un ejercicio epistémico en tanto propicia el encuentro entre la capacidad reflexiva y las resoluciones técnicas. El proceso creativo se vuelve complejo, en tanto adquiere nuevos niveles de profundidad en el trabajo de volver siempre a las estrategias de producción seleccionadas para encontrar en ellas diálogos latentes con los problemas teóricos que propone la cátedra. También opera aquí el protagonismo de los/as estudiantes en tanto hacedores reflexivos/as: pueden apropiarse de los contenidos que mejor interpelen a su investigación y modificar las selecciones e interpretaciones a medida que la cursada avanza.

Con el objetivo de acompañar la autoevaluación de los equipos se ofrece un tercer elemento en formato tabloide: la rúbrica. Los/as estudiantes deben migrar los objetivos definidos en el esquema operacional y establecer criterios para evaluarlos. Esto refuerza la concepción de la IA como ejercicio reflexivo de sistematización de experiencias de producción artística. Como la cursada es cuatrimestral, los tiempos académicos no acompañan la posibilidad de llevar a cabo el proyecto. Sin embargo, se ofrece la oportunidad de elaborar potencialmente la realización de las metas establecidas, considerando desde los mejores resultados posibles hasta los más conflictivos y problemáticos. Esto le otorga un rango de previsibilidad al proyecto.

Consideraciones finales

Para finalizar, nos interesa subrayar que, en definitiva, aquello que motiva esta propuesta de TPF es la construcción de una posición de apertura reflexiva, problematizadora, alejada de lógicas prescriptivas, para dar lugar a lo complejo. No se trata aquí de oponer el arte

a la ciencia o de ajustar la práctica artística a los criterios de validación de la investigación científica, sino más bien de concebir la posibilidad de coexistencia de modos de conocer diversos, más allá de polaridades dicotómicas.

Por estas razones hemos indagado en los aspectos relacionales y situacionales de la producción de conocimiento artístico. El análisis de estos aspectos nos ha permitido considerar un marco de red de relaciones que deja de obedecer a un concepto de conocimiento unívoco, determinado y universal. Por el contrario, para poder fundamentar la relación entre arte y conocimiento, se revela necesario comprender que la centralidad no se encuentra ni en el sujeto ni en el objeto, tal como estipula la herencia moderna de pensamiento, sino en la relación en que se coproducen y en su situación específica. La situacionalidad de lo artístico no sería mera escenografía sino una cualidad fundante. Por ello, también se destaca la importancia de considerar en una articulación complementaria los niveles del repertorio y los modos de la disposicionalidad al momento de planificar el TPF en tanto IA. A partir de la propuesta pedagógica expresada en este escrito esperamos contribuir a desarrollar nuevos modos de investigación artística que, en vez de priorizar el “contenido” por sobre los procedimientos (o viceversa) contemplan la complejidad que se articula en la policontextualidad de la experiencia estética y de la producción artística. A su vez, que este pequeño artículo sea un aporte al ejercicio de promover la pregunta “¿cuándo hay arte?” en vez de la categórica “¿qué es arte?”. Por último, esperamos que sea una contribución más a la problemática que nos ocupa a tantos y en tan diversos espacios: sistematizar la experiencia de los saberes artísticos desde las estrategias académicas.

Referencias bibliográficas

- Belén, P. S. & Sánchez, D. (2019). La dimensión epistémica de la investigación en artes. En P. S. Belén (Coord.), *Epistemología de las artes. La dimensión epistémica desde la creatividad proyectiva y la recepción interactiva*. EDULP.
- Claramonte Arrufat, J. (2010). *Arte de contexto*. Editorial Nerea.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno: algoritmo, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- De Sousa Santos, B. (2017). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur Perspectivas*. Akal.
- Errendasoro, M. B. (Comp.). (2017). *Hacer es saber. I Jornada Internacional de Investigación a través de la Práctica Artística (IPA)*. Universidad Nacional del Centro.
- García, S. & Belén, P. S. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación artística. Fundamentos, conceptos y diseño de proyectos*. Editorial Académica Española.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Seix Barral.
- Molina, L. (2019). Acerca del Trabajo Final y los Trabajos Prácticos. En P. S. Belén (Coord.), *Epistemología de las artes. La dimensión epistémica desde la creatividad proyectiva y la recepción interactiva*. EDULP.

- Raths, L., Wassermann, S. y otros. (2005). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Paidós.
- Red Arte en Frontera. (Inédito). Documento de circulación interna de la Red temática de colaboración.
- Sánchez, D. (2019). El arte como proceso y el proceso histórico social como construcción humana incierta e inefable". Texto de circulación interna de la cátedra Historia Socio-cultural del Arte. Departamento de Artes del Movimiento. Universidad Nacional de las Artes.
- Steyerl, H. (2010). *¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto*. Transversal. <https://transversal.at/transversal/0311/steyerl/es>
- Torres, G. y Perera Rodriguez, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (36).
- Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso, El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Tusquets.

Los aportes del Diseño a las prácticas artísticas actuales. Una mirada de-colonial

María Gabriela de la Cruz

Universidad Nacional de las Artes / Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La relación arte-diseño ha tenido sus fluctuantes estados desde que empezaron a convivir en las sociedades como prácticas culturales. El ejercicio de la profesión en ambas contempla a lo proyectual como una metodología necesaria, pero, también, es una que las separa, en tanto que el arte se autodefine a partir de estatutos que son universales.

Existe un reparto establecido por Occidente que separa lo real/virtual como ordenadores del sistema mundo, por un lado, la virtualidad ha cumplido la función en las relaciones de autoridad, de subjetividad, de política, de emancipación y de construcción de una verdad y por el otro, la realidad, asume un rol multiforme que demuestra una pluralidad en tanto que se abre a lo simbólico-imaginario pero que aun así no puede dar cuenta de nuestra experiencia en este mundo.

En este artículo se propone reconsiderar la metodología del diseño, su implementación en la sociedad como proyectual ya que sus producciones en contextos determinados son pensadas para un "otro" estableciendo corrimientos y desenvolviéndose de tal manera que no permite una hegemonía de pensamiento ya que son cambiantes, localizadas, solventan necesidades particulares, se mueven en entornos reales y descolonizan no sólo el reparto disciplinar o procedimental sino que permiten reconsiderar las herencias de pensamiento de occidente.

Esto haría aportes fundamentales a las prácticas del arte siendo una metodología posible para considerar el ejercicio de prácticas interculturales y de-coloniales, posibilitadoras de verdaderas pedagogías críticas, que impacten directamente a los ciudadanos todos.

Para poder desglosar esto me basaré en este prejuicio, si el arte apunta a lo universal en sus fundamentos y su estatuto, ¿Qué pasa con el diseño cuando es una disciplina que acciona concretamente sobre un sujeto y un medio? ¿Por qué el arte no quiere ser proyectual?

Refiero a un prejuicio en cuanto al reparto que funciona en muchos ámbitos de producción y circulación de saberes, desde lo instaurado por el reparto internacional del trabajo que funciona como un precepto pero también como uniformador, aún hoy, cuando el mundo refiere a una complejidad enorme y una velocidad en sus movimientos.

La relación arte y diseño

La relación entre el arte y el diseño es un tema de constante interés y debate en el ámbito cultural y académico. Ambos campos son manifestaciones creativas que comparten elementos comunes, pero también presentan diferencias fundamentales en términos de objetivos, enfoques y metodologías.

En primer lugar, es importante reconocer que tanto el arte como el diseño son expresiones de la creatividad humana. Ambos buscan comunicar, expresar ideas y emociones, y tienen la capacidad de influir en la percepción y la comprensión del mundo que nos rodea. Sin embargo, sus objetivos difieren significativamente. El arte, en su forma más pura, tiende a ser una expresión personal y abstracta que no se somete a restricciones funcionales o utilitarias. Se centra en la experimentación, la innovación y la provocación, y puede no tener una utilidad práctica evidente.

Por otro lado, el diseño se enfoca en la resolución de problemas prácticos y funcionales. Los diseñadores buscan crear productos, entornos y experiencias que satisfagan las necesidades específicas de los usuarios. Esto implica consideraciones de usabilidad, eficiencia, estética y viabilidad. A menudo, el diseño se encuentra en el cruce entre la forma y la función, y su éxito se mide en gran medida por su capacidad para cumplir sus objetivos.

A pesar de estas diferencias fundamentales, el arte y el diseño tienen puntos de encuentro y pueden influirse mutuamente. El diseño puede incorporar elementos artísticos en sus creaciones, lo que a menudo se denomina “diseño artístico”. La estética y la creatividad desempeñan un papel importante en la mayoría de las disciplinas de diseño, desde el diseño gráfico y de moda hasta la arquitectura y el diseño de productos. La influencia del arte en el diseño puede dar lugar a soluciones más innovadoras y emocionantes.

Por otro lado, el arte puede inspirarse en el diseño y en las preocupaciones prácticas de la sociedad. Los artistas contemporáneos a menudo abordan temas relacionados con la tecnología, la urbanización, la sostenibilidad y la cultura del consumo, lo que refleja la interacción de la sociedad.

Como dice María Ledesma (2018), el diseño no es una disciplina de la escritura. Pero, tiene la capacidad de poder mostrar, en una sola producción, muchas piezas que se conjugan y forman el todo.

Esta diferencia, con respecto a los demás saberes, hace que el Diseño sea un saber capaz de intervenir en la producción, en una línea que no está estacada, sino que va haciéndose, va juntándose, ensamblándose, armándose. También, es capaz de reorganizar lo organizado tanto al interior de los artefactos como en los sistemas que forman, así como en los espacios, ambientes. Este “juego de cintura”, imprime particularidades a la generalidad, articulando la ciencia, el arte y la tecnología.

Existe un reparto que se estableció conjuntamente con las divisiones de las disciplinas. Cuando se consideraban a estas como, justamente eso, disciplinas, para el disciplinamiento social, una especie de ordenamiento o normativa, o formas de organización del conocimiento que se impusieron naturalmente o dirigidas a nuestro hábito. Que responden a criterios ontológicos,

históricos, sociales siguiendo modelos de estratificación. Así, las instituciones son parte de esta adecuación estratégica y deciden muchas veces como se organizan los saberes que, en general, van de centrales a periféricas o de purificantes a híbridas como exponía Bruno Latour (2007) cuando plantea que en todo desarrollo científico existen elementos que nada tienen que ver con la ciencia sino con las relaciones de poder, intereses, los momentos coyunturales, etc.

El concepto de saber, así, se puede encontrar de manera que dinámica y enriquecida por la diversidad cuando se lo considera como un producto que nace en el poder de negociación entre todos los saberes que conforman el conocimiento humano. Entonces, al considerarlo de esta manera, el diseño que se ocupa fundamentalmente de la transformación, no de la descripción, puede realizar aportes a otros saberes en su metodología, desde la apertura de considerar a lo local como material primario, y así, pensar en una propuesta que escape de la occidentalización planteada en los saberes como el arte y la ciencia y se enfoque en una producción decolonial.

Esa transformación está puesta al servicio del hábitat humano en todas sus variedades y tiene como característica fundamental el hecho de dar respuestas provisionarias que contemplan varias otras respuestas, como un abanico de opciones, siendo capaz de convivir con otras respuestas posibles.

Por otra parte, paralelamente a la especificidad o identidad propia, el diseño, en general, es un saber que responde a un carácter ubicuo y esto lo hace un saber cuya metodología es propia enfocada en poder ver y comprender la realidad.

En este sentido, el Diseño tiene que tener un espacio de negociación entre todas las disciplinas, los conocimientos y saberes para poder realizar proyectos productivos que tengan relación directa con la realidad. Considerándolo en el sentido de la heterotopía que exponía Foucault (2010) como espacios de negociaciones de poderes o saberes.

Este tipo de estrategia o, los aprovechamientos de cuestiones ya armadas, podrían ser la posibilidad de encontrar en nuevas miradas, nuevas oportunidades. Y esta, también es una característica que el Diseño debiera aprovechar de su metodología de hacer, de producción.

Además, el diseño es una disciplina que piensa en el otro y, por lo tanto, crea a un sujeto qué está dividido y unificado porque, por un lado, hay una inmersión en la experiencia, pero por otro lado, es diverso en tanto que se sostiene en la movilidad de usuarios, espectadores, consumidores. Esto se enlaza directamente con el hecho de producir sentido en lo que se diseña (para los otros), pero también es un modo en donde se recorta el caos, instaurándose planos de conocimiento, pensamiento y actuación que dan lugar a un agenciamiento concreto, donde el soporte material de las acciones humanas se constituye en un plano de consistencia, immanente al actualizarse en su efecto.

Por último, el diseño es proyectual, considera al proyecto como prefiguración o planificación del entorno humano, como justamente también, llamamos a la segunda parte de este libro. No en tanto dominio o instrumento del establecimiento de un orden y un reparto sino más bien en la movilidad y multiplicidad, como agenciamiento que genera modificaciones en el mundo exterior, y, por lo tanto, una configuración del entorno artificial posible produciendo modificaciones en el ambiente.

La metodología del diseño

La metodología del diseño se refiere a los procesos, enfoques y técnicas que los diseñadores utilizan para abordar un problema o un proyecto de diseño de manera efectiva. Estos métodos proporcionan una estructura para la toma de decisiones y la resolución de problemas en el diseño, y son esenciales para garantizar que el resultado final cumpla con los objetivos previstos y las necesidades del usuario.

Pero, más allá de los modelos (en Diseño existen muchos modelos de metodologías de diseño) considerar al diseño en el acto mismo de creación de las obras de arte implicaría un corrimiento en el propio hacer que lleva a un artista a pensar no en la obra en sí, sino en el medio, en las relaciones con los otros, en lo proyectual de los contextos, en el qué queda o cómo queda, sus aportes y modificaciones en la vida en general.

Para desarrollar mejor la metodología en diseño se considera a lo proyectual como parte intrínseca de cualquier metodología del diseño y por lo tanto, como característica fundamental, sosteniendo que un corrimiento en la visión de lo proyectual en el arte hacia lo proyectual del diseño sería un aporte fundamental que el diseño puede ofrecer.

Doberti (2006) propone una división de la filosofía que excede a la conocida bimodal entre arte y ciencia proveniente de occidente porque ya no alcanza la misma para poder abarcar las praxis contemporáneas. Señala que, en el reparto filosófico de occidente, hay 4 categorías posibles: 1) la Ciencia establecida como voluntad de conocimiento racional. 2) el Arte como relación sensible y expresiva del ser humano con la realidad. 3) la Tecnología como procedimientos para modificar el medio natural y 4) el Proyecto como prefiguración o planificación del entorno humano.

Tanto el arte como el diseño tienen varios puntos de contacto que los hace poder considerarlos semejantes en su hacer, pero también en sus contextos y en sus concepciones tanto propias como provenientes de otras disciplinas que le son comunes como la estética, la filosofía, las ciencias sociales, lo cultural, lo político, etc.

En este sentido, aparece algo mucho más común entre ambos, lo cotidiano. Aquello que podemos comprender como la vinculación entre sujeto-objeto-contexto que contempla una aprehensión de la realidad generando pensamientos, saberes y conocimientos y donde la materialidad de las acciones humanas constituye un plano de consistencia. Por otra parte, el ejercicio de la profesión en ambas contempla a lo proyectual como una metodología necesaria para la realización. Pero, si bien tomo lo proyectual como un nexo entre ambas, también es uno que las separa, en tanto que el arte se autodefine a partir de estatutos que no son territorializados, perspectivados, sino más bien son universales alejándose así de la actualidad movable y fragmentaria.

Otra manera posible de agenciar el mundo puede ser el hecho de proyectar, o entender al mundo como proyecto como es la propuesta de Aicher (1994) cuando plantea que puede haber una nueva forma de pensamiento valorando el conocimiento a partir de del vínculo entre objeto y sujeto por sobre la tradicional forma de conocimiento que es concibiendo al mundo como reflejo de nosotros mismos.

El modelo proyectual en las artes se vincula más al modelo proyectual de las ciencias que se acaba cuando se llega a ese objetivo planteado, lo que sucede después de la obra es parte de otros estudios de la interpretación, la circulación de obra, los modos en que se perciben, los públicos y los espectadores. Y el modelo proyectual del diseño, se encuentra ligado más estrechamente a la sociedad en cuanto que considera las relaciones entre sujetos, objetos y contextos. Si bien este modelo que nació con la modernidad, ha tenido sus variaciones, hoy día, con la crisis del capitalismo han surgido nuevos enfoques del diseño que privilegian aquellas cuestiones originales del diseño: su involucramiento en el tejido social. Esto trae aparejado un corrimiento en las categorías analíticas y en los pasos a seguir de los distintos modelos planteados como el de arriba. Así, se consideran en el diseño actual, mucho más relacionado con lo social que antes, desde las necesidades, los agentes, los procesos y las interpretaciones de los receptores como parte integral del mismo proceso.

Veremos a continuación dos obras de arte, una relacionada más al proyecto artístico tal como se lo define y otro, vinculado a la noción de proyecto tal cual lo plantea el diseño.

Figura 1. John Grade (2018). *Reservoir*. Parque de Esculturas Arte Sella en Borgo Valsugana, Italia.



La Figura 1 fue elegida debido a que pertenece al campo de las artes y participa activamente en un proyecto que si bien es artístico exclusivamente roza lo proyectual en tanto que activa cuestiones de ecología en vistas a una proyección a futuro. El hecho de recolectar el

agua, y que la misma participe de la obra la hace atractiva en cuanto a un recurso visual y sonoro, participando de una acción poética en tanto la gota que recibe a la gota pero también en cuanto a que, si se considera a la poética como la reflexión sobre las posibles interacciones que se manifiestan en el proceso de creación en un nuevo espacio subjetivo, en la construcción o de-construcción de los territorios /cuerpos/representaciones simbólicos o físicos, sociales y culturales que forman parte de la rutina diaria del artista, el trabajo, como posibilidad de entender el rol del artista y al arte desde una mirada situada en un contexto determinado, se podría desprender el compromiso activo con el medio ambiente en cuanto a que colabora en su acción con el contexto, en una proyección hacia lo global, como podría ser el calentamiento y las acciones globales, internacionales, políticas y culturales en cuanto al cuidado de medio ambiente. Entonces, la proyectación,

¿Podría ser una arista actual para reflexionar acerca del arte? ¿Qué diferencia esta obra de arte a una producción de diseño? ¿Cómo sabemos que eso es arte y no diseño?

Una de las respuestas posibles puede estar enfocada en la selección y uso del material, el diseñador nunca hubiese utilizado plástico para realizar una obra así. Consideraría que el sentido del medio ambiente justamente es no seguir contaminando si la necesidad fuera esa y si realmente pensara en otro. No digo que el artista se posicione desde un individualismo, ya demasiado difícil, costoso, elitista y cerrado es el mundo del arte como para seguir cuestionándolo sin aportes significativos. Lo cierto, es que, si la demanda es la intervención en el espacio público, natural, ecológico, medioambiental, ¿por qué utilizar kilos de plástico?

Figura 2. Adrián Villar Rojas (2009). *Mi familia muerta*. Ushuaia, Argentina.



La Figura 2 fue elegida con la misma intención que la anterior en tanto que son producciones que activan sobre el medio natural, la primera, es en un medio natural de Europa y la segunda es en Argentina, Latinoamérica. En este caso, el material utilizado, cuestionado en la anterior, es un material amigo del medio ambiente porque está realizado con barro, alambre y madera. Entonces, ¿es posible que esta obra mancomune con los principios de proyección planteados al principio que plantea que el proyecto se da como prefiguración o planificación del entorno humano?

Ya de por sí podemos decir que tanto la selección del material como el procedimiento con el que se llevó a cabo la realización de esta obra podrían sugerir que pertenecen a otro rango en el reparto de atribuciones en tanto a que no participa, en su hacer, en lo común que funciona el arte generalmente. Aparece desde lo extraordinario, no solo por el shock de encontrar una ballena en el medio de un bosque, descontextualizando su hábitat sino que además, funciona dentro de los parámetros del diseño en cuanto a que el concepto, la idea, se conjuga con el hacer, los materiales y una proyección a futuro descartando así la heredada fórmula del aquí y ahora. Entonces, ¿Esta obra descentra el reparto disciplinar entre el arte como modo de hacer intelectual y al diseño en cuanto a un modo de hacer popular?

El reparto del saber

El diseño en América Latina o desde una postura latinoamericana se enfrenta a una gran posibilidad, puede comenzar un proceso emancipatorio único, reflejando las tensiones socioeconómicas y culturales de su propia región. Mientras que el diseño en las naciones industrializadas se centró en la producción eficiente y la estilística, en América Latina surgieron enfoques que consideraban la identidad, la sostenibilidad y la inclusión social.

Desde una perspectiva crítica, el diseño revela cómo las dinámicas de poder han influido en la definición, desde su propia mirada europeizante, sosteniendo como paradigma, aquello de lo que es considerado un “buen diseño”. Durante gran parte del siglo XX, las corrientes dominantes del diseño reflejaban los valores y las necesidades de las élites y las corporaciones, dejando de lado las voces marginales y las soluciones contextualizadas.

Con la mirada posicionada desde la ontología del diseño, podemos considerar cómo las decisiones de diseño y la creación de objetos o servicios, están influenciados por la ideología dominante y cómo contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes. La pedagogía crítica nos insta a cuestionar cómo el diseño refleja y refuerza las narrativas culturales y sociales, y cómo puede ser de-construido para desafiar y transformar esas narrativas. Los objetos diseñados no son simplemente productos aislados, sino que también son portadores de significados y valores que influyen en la percepción de la realidad, desde su ontología hacia su teleología.

La ontología del diseño también puede ser vista como un campo de poder, donde las decisiones sobre qué se diseña, cómo se diseña y para quién se diseña son moldeadas por relaciones de poder y económicas. El pensamiento crítico nos invita a examinar cómo estas

decisiones afectan a diferentes grupos sociales y cómo el diseño puede ser utilizado como una herramienta para empoderar a comunidades marginadas y sub-representadas.

El diseño, al producir directamente con las sociedades, realizan productos que son socio-históricos y generan conocimiento con repercusiones sensoriales, perceptivas, semióticas y comunicativas; y como dice Luz María Jiménez, “[...] en una dimensión socio-crítica, lo diseñado tiene potencial evocador y transformativo, por cuanto los objetos inciden en la mutación social y cambian paradigmas, actitudes, valores y hábitos (Jiménez, 2000).

Pero, no obstante, no podemos reducir al diseño en tanto objetualidad, porque el mismo no radica en sus formas físicas solamente sino que se substancian en tanto se sitúan en el espacio, en tanto que generan comportamientos y por lo tanto relaciones entre los sujetos, el tiempo y el espacio en sí mismo. Todos estos elementos forman parte de una misma realidad, una realidad segmentada, que funciona de manera precisa en el presente pero siempre con miras al futuro en tanto que se proyecta.

Pero, así, considerando estas cuestiones, cabe el hecho de preguntarnos ¿qué es lo real? en tanto que el diseño es lo procesual de la realidad.

Entonces podríamos empezar con decir que lo real es todo aquello que se puede cuantificar, es decir: es real lo que existe y tiene dos facetas: es acto y es potencia. Consideramos a la potencia como energía y que la energía, en el caso de los objetos físicos, es *intelligia*, es decir: es forma. Así, la forma puede ser parte de la zona filosófica de lo que es posible, potencial, en cierto sentido virtual. Pero, bajo otro punto de vista si existe lo real existe lo que no es real, o sea lo virtual, ¿qué cosa quiere decir las cosas que no existen? , ¿Qué cosa existe? Todo lo que está presente, entonces, así, lo virtual podría ser eso que amplía, que no funciona como mimesis de lo real sino más bien como potencial, lo virtual, es algo que no está presente, que no está aquí, pero también es una posibilidad.

Por otra parte, el diseño no ha encontrado una disciplina que pueda sostenerlo desde sus concepciones ideológicas, expositivas, sino más bien, esas definiciones acerca del diseño están enfocadas en el modo de producción, el Qué se produce y el Cómo se produce encuentran más desarrollos y una extensa bibliografía. No así el Por qué y Para qué se produce.

Aun así es una disciplina que ha acompañado en su ejercicio práctico todos estos procesos históricos, no sólo desde las formas a modo de acompañamiento grandilocuentes, sino también apoyando a los peores, conjugando usabilidad y representación en distintos tipos de producciones que van desde palacios a pequeñas partes que optimizan el sistema de producción. Esto es debido a que los procesos históricos fueron marcados incluso por los desarrollos tecnológicos y el diseño asume su polo dialéctico con esos desarrollos, que, como dice Vitta (2021), esta relación ya no apunta a técnicas operativas, nuevos materiales o incluso, servicios sino que se presenta como aporte decisivo a la solución incluso de problemas proyectuales.

En este sentido, es como dice Aicher (1994, p. 18) “[...] el diseño consiste en adecuar los productos a la circunstancia a que están adscritos. Y esto significa sobre todo adaptarlos a circunstancias nuevas. En un mundo que cambia, también los productos tienen que cambiar”.

Refiriéndome a todos estos desgloses acerca del diseño, es importante pensar al diseño como un gran productor de objetos, servicios, proyectos pero que, para poder pensar en el

diseño por fuera del campo visible de las relaciones de lo que produce con el sujeto en medio de un contexto, en esa potencialidad dada, sobre todo, en las relaciones que hace posible que sujetos, objetos y contextos podamos coexistir.

Por otra parte, los aportes del diseño a las prácticas artísticas actuales, desde una perspectiva decolonial, son un tema de gran relevancia en la actualidad. Esta mirada busca comprender cómo el diseño puede influir en la forma en que las prácticas artísticas se desarrollan, especialmente en un contexto global en el que las narrativas culturales y artísticas están en cambio constante.

En primer lugar, el diseño ofrece una serie de herramientas y enfoques que pueden enriquecer la práctica artística. Esto incluye la atención a la estética, la resolución de problemas, la comunicación visual y la adaptación a las necesidades específicas del público. Estos aspectos son esenciales en la creación de obras de arte que no solo sean estéticamente atractivas, sino también accesibles y significativos para una audiencia diversa.

Desde una perspectiva decolonial, el diseño puede contribuir a la reevaluación y redefinición de las narrativas culturales y artísticas. El diseño gráfico, por ejemplo, puede ser una herramienta poderosa para desafiar las narrativas hegemónicas y amplificar voces subrepresentadas. Los diseñadores pueden colaborar con artistas para crear representaciones visuales que desafíen estereotipos, aborden problemas de identidad y cultura, y promuevan la diversidad cultural.

Además, el diseño puede ser un medio para la descolonización de la mente y la recuperación de identidades culturales. En muchas partes del mundo, las prácticas artísticas tradicionales han sido suprimidas o marginadas durante el proceso de colonización. El diseño puede ser una herramienta para revitalizar y preservar estas prácticas, incorporando elementos culturales autóctonos en proyectos creativos contemporáneos. Esto contribuye a la valorización y el respeto de las culturas indígenas y marginadas.

Por otro lado, el diseño también puede promover prácticas artísticas interculturales, donde diferentes tradiciones se entrelazan de manera respetuosa y enriquecedora. Esto no solo fomenta el diálogo cultural, sino que también puede dar lugar a obras de arte únicas que trascienden las fronteras culturales y desafiaban las divisiones impuestas por la colonización.

En conclusión, los aportes del diseño a las prácticas artísticas actuales desde una perspectiva decolonial¹ son múltiples y significativas. El diseño puede actuar como un catalizador para la transformación de las narrativas culturales, la reevaluación de la identidad y la promoción de prácticas artísticas que respetan y valoran la diversidad cultural. Esta mirada interdisciplinaria entre el diseño y el arte puede ser una fuente de innovación, creatividad y cambio social en el mundo contemporáneo.

Tanto el arte como el diseño producen en contextos determinados que hacen que aparezca un reparto en el rol universalizante del arte tradicional (hasta ahora vigente) y las producciones de diseño que, al ser pensadas para otro establece corrimientos y se desenvuelve

¹ Para Mignolo (2014), la decolonialidad no es "pos" a nada, pues engloba respuestas no reconocidas a los diseños globales que homogenizaron el planeta por siglos. Así, el de en decolonialidad es espacial y fluye en las fronteras de los diseños globales como energía implacable de lo reemergente y no como posttemporal unilineal que celebra la superación de lo viejo por lo nuevo.

de manera en que no puede haber una hegemonía de pensamiento en tanto que son cambiantes, localizadas, solventan necesidades particulares, se mueven en entornos reales y descolonizan no sólo el reparto disciplinar o procedimental sino que permiten reconsiderar las herencias de pensamiento de occidente.

Desde esta manera, incluso, pensar que las producciones en arte y diseño a través de lo proyectual o concibiéndolas como proyectuales podrían ser dispositivos porque a la vez que ocultan algo puede percibirse lo latente, aunque habrá que ver si inclusive esto es herencia del modernismo o puede considerarse en tanto que permite que las cosas sean multiconceptuales porque los espacios de pertenencia en donde se desenvuelven contemplan características culturales, filosóficas, sociales particulares.

Así, pensarlas desde un pensamiento latinoamericano podría funcionar como descentralizador de aquello que nos vino heredado como pensamiento hegemónico y universalizador y considerar así a ambas desde lo proyectual. Pero para eso, es necesario que la propuesta de un pensamiento latinoamericano vaya desde el aporte de los pueblos originarios hasta la actualidad considerando que, desde las culturas originarias se pasa del mito al logos y equivale a otra cosmovisión además de lo racional-irracional planteada por occidente, considerando así discursos y categorías filosóficas totalmente diferentes.

Referencias bibliográficas:

- Aicher, O. (2005). *El mundo como proyecto*. Gustavo Gili.
- De la Cruz, M. G., Voglino, J. (en prensa). *¿Quiénes diseñarán? ¿Quiénes fabricarán? Una epistemología y una estética gestionada soberanamente*. Universidad Nacional de La Plata. EDULP.
- Dussel, E. (1992). Introducción a la cuestión de un modelo general del proceso de diseño. En: Gutiérrez, M. L., Antuñano, J. S., Dussel, E. y otros. *Contra un diseño dependiente: un modelo para la autodeterminación nacional*. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco.
- Foucault, M. ([1970] 2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Borrero, A. (octubre de 2015). Resurgimientos: sures como diseño y diseños otros. *Nómadas* (43). Universidad Central, Colombia, 113-129.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI.
- Latour, B. (2012). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Paidós.
- Ledesma, M. del V. (mayo de 2018). La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* (67), a. XVIII, Buenos Aires, Argentina, 147-162.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Jiménez, L. M. (2000). Design's own knowledge. En: *Design Issues*, 16(1), 36-51.
- Vitta, M. (2021). *El proyecto de la belleza*. Fondo de Cultura Económica.

Expresión Corporal-Danza: lugar del cuerpo y el arte en la educación formal

Silvia Buschiazzo

Universidad Nacional de las Artes

Daniel Sanchez

Universidad de las Artes / Universidad Nacional de La Plata

Introducción y delimitación del tema-problema

Compartiremos los resultados obtenidos hasta el momento en el proyecto de investigación en curso radicado en el DAM-UNA “La Expresión Corporal-Danza como área de conocimiento dentro del sistema educativo argentino, el impacto en la construcción de subjetividad y su rol transformador”. (Código 34/0629).

Partimos de sostener el rol social, político y educativo del arte y su rol en la formación del sujeto. Consideramos a las prácticas artísticas como productoras de conocimiento y como constructoras de sujetos creadores, participativos y críticos. Creemos también que la corporeidad, entendida como construcción simbólica, es central en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Sostenemos que la ECD como área de conocimiento y disciplina artística, constituye un aporte indispensable respecto de la educación corporal integral del sujeto y constituye un derecho al que todo sujeto debería tener acceso, tanto como espacio disciplinar autónomo como en su aporte transversal dentro de todo el currículum escolar.

Observamos que la educación formal –tanto en los diseños curriculares (DCs) como en las prácticas educativas– aún sostiene un paradigma de cuerpo, arte y conocimiento anclado en la modernidad y en la separación mente - cuerpo, desde un modelo epistémico positivista que entiende el conocimiento como un proceso puramente intelectual y anclado en la supremacía de la mente por sobre el cuerpo.

Observamos también que tanto el cuerpo/ la corporeidad como la Expresión Corporal Danza (ECD) en el ámbito educativo, no tienen un lugar preponderante en las prácticas ni espacio curricular específico dentro de la formación docente ni en los niveles educativos de inicial y de primaria que estudiamos en este proyecto de investigación.

Descubrimos en este proceso de trabajo algunas tensiones entre las prácticas educativas y los Diseños Curriculares, y contradicciones internas dentro de los Diseños Curriculares mismos,

respecto del rol del cuerpo en la enseñanza-aprendizaje y la ausencia de la incorporación de la Disciplina Expresión Corporal Danza (ECD) dentro del ámbito escolar. Sostenemos la importancia de visibilizar y dar lugar a la corporeidad dentro de los procesos educativos y creemos que la ECD puede ser un importante aporte en esto. La ECD parte de contenidos, metodología y didáctica, que colaboran en la construcción de subjetividad desde una mirada superadora del dualismo cartesiano moderno. Se trabaja a partir de los usos y prácticas corporales cotidianas, enriqueciendo la didáctica de todas las disciplinas de enseñanza escolar, así como también específicamente de las disciplinas artísticas y corporales.

Sostenemos que tanto los DCs de Formación Docente de nivel Superior como las prácticas educativas en todos los niveles educativos, deben contemplar esta mirada superadora del dualismo cartesiano que aporta la ECD.

Deseamos colaborar en el desarrollo de los sustentos teóricos dentro del campo de la Enseñanza de las Artes del Movimiento, específicamente de la Expresión Corporal-Danza, y de la Formación Docente y actualización de los Diseños Curriculares correspondientes a este campo de conocimiento, en todos los niveles educativos.

Sostenemos que la Expresión Corporal-Danza (ECD) como lenguaje artístico tiene una enorme importancia en la formación integral del sujeto, en la construcción de su subjetividad, en los usos y prácticas corporales cotidianas, en su influencia sobre otras disciplinas artísticas y corporales. Constituye un modo de abordaje de la educación corporal y artística que propone una mirada superadora del dualismo cartesiano moderno y su aporte en el ámbito educativo cumpliría un rol fundamental, tanto como contenido disciplinar autónomo como también en tanto contenido transversal que atraviesa todo el currículum escolar y que contribuiría a un paradigma de inclusión en un marco de respeto a las diversidades.

Objetivos

A partir de la delimitación del tema-problema, el equipo de investigación se ha planteado los siguientes objetivos en el marco del desarrollo de esta:

- Observar el rol que ocupa la corporeidad desde los discursos, en los Diseños Curriculares de Provincia de Buenos Aires (Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Superior de Formación Docente) y haciendo eje en la presencia o ausencia de la Danza-Expresión Corporal en dichos diseños.
- Analizar las prácticas educativas, observando —a través de entrevistas y observaciones de clase— las representaciones sociales, aspectos simbólicos, saberes e ideología de los docentes, en relación a conceptos como: Cuerpo-conocimiento-enseñanza-aprendizaje-juego-arte-danza-ed. física y Expresión Corporal-Danza.
- Analizar las posibles contradicciones que aparecen entre los DCs y las prácticas educativas, en relación con el rol del cuerpo en la enseñanza.

- Analizar el potencial transformador de la Expresión Corporal-Danza en su inserción en el ámbito educativo. Rol en la construcción de subjetividad y la modificación de prácticas corporales. Influencia y vinculaciones con otras disciplinas artísticas y corporales (como educación física y danza).
- Colaborar en el avance del desarrollo de los sustentos teóricos dentro del campo de la Enseñanza de las Artes del Movimiento, específicamente de la Expresión Corporal Danza, de la Formación Docente y de la actualización de los Diseños Curriculares correspondientes en este campo de conocimiento, en todos los niveles educativos.

Marco teórico

Se parte de sostener que la ECD es una disciplina artística constructora de conocimiento y subjetividad, con una mirada superadora del dualismo cartesiano moderno y su aporte en el ámbito educativo cumple un rol fundamental y transformador como modo de abordar la educación corporal y artística en pos de la construcción de un sujeto integrado.

Planteamos a la ECD como:

- Área de conocimiento y disciplina autónoma, con metodología y didáctica propias en el abordaje de la educación integral del sujeto y en su formación dentro del lenguaje artístico de la danza.
- Contenido transversal, con influencia en usos y prácticas corporales cotidianas y sobre otras disciplinas artísticas y corporales.
- Aporte en la construcción de subjetividad, desde un paradigma integrador y psicokinético.
- Disciplina que pone el acento en la importancia del cuerpo vivido, dentro de una pedagogía centrada en el sujeto y su experiencia.
- Disciplina que pone en un lugar central a la comunicación y el contexto de aprendizaje.
- Disciplina que apunta al desarrollo de la autoconciencia corporal e incide en la construcción de la autoimagen y la autoestima.
- Disciplina que promueve el desarrollo de habilidades creativas, tanto para el desarrollo de un lenguaje artístico como en la resolución de situaciones cotidianas de la vida.
- Disciplina que representa un gran aporte como herramienta metodológica en la implementación de la ley de Educación Sexual Integral (ESI).
- Aporte en la enseñanza “encarnada” o desde enfoques de enseñanza-aprendizaje de cualquier área disciplinar, que consideran la importancia del cuerpo dentro de todo el proceso educativo.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo nos hemos encontrado con que la ECD no siempre está presente en las prácticas educativas escolares de nivel inicial, aunque figura en sus Diseños Curriculares (DCs), no figura en los DCs de nivel primario, y tampoco está presente en los DCs de la formación de los futuros docentes de dichos niveles educativos.

En el nivel inicial aparece mencionado en los DCs, aunque no tienen los futuros docentes la formación específica en ninguna materia ni a la hora de la realización de las prácticas docentes. En el nivel primario, aparece mencionada dentro de otras materias del plan curricular (Danza y Educación Física) y no como disciplina autónoma en la que se requiere una formación específica.

Descubrimos, por un lado, tensiones entre las prácticas educativas y los Diseños Curriculares, y por otro, contradicciones internas dentro de los Diseños Curriculares mismos, en los que apenas aparece mencionada la Disciplina Expresión Corporal Danza.

Algunas observaciones que surgen del trabajo realizado hasta el momento, en las que estamos trabajando al cierre del Proyecto 2022:

- Vigencia del paradigma positivista basado en la escisión mente-cuerpo en la enseñanza actual.
- El arte considerado como conocimiento pre-epistémico.
- Vigencia de un paradigma biomecánico en la educación física.
- Énfasis en la transmisión oral unidireccional como abordaje pedagógico y didáctico privilegiado.
- Subestimación de la corporalidad en todo acto educativo.
- Rol del conocimiento artístico dentro de los procesos de aprendizaje, desde un paradigma de unidad mente-cuerpo y su potencia para construir subjetividades.
- La ECD es una expresión artística. ¿Qué lugar ocupa la expresión artística del cuerpo dentro del aula para la construcción de la subjetividad?

Es por ello, que se considera de suma importancia la posibilidad de incorporar esta disciplina desde un paradigma que considere a la ECD como área de conocimiento y en el marco de esa dimensión como disciplina artística, con el aporte epistémico específico dentro de ese marco y como aporte autónomo respecto de la educación corporal integral del sujeto.

Sostenemos que la formación docente de Nivel Superior debe contemplar esta mirada, superadora del dualismo moderno, pues redundará en la implementación de acciones concretas en el campo de las prácticas docentes, y en la coherencia entre las prácticas educativas y los diseños curriculares.

En base a todo lo anterior, proponemos a la ECD como disciplina artística autónoma y también como contenido transversal indispensable a ser incluido dentro del sistema educativo.

La investigación se plantea como posible aporte el poder colaborar en el avance del desarrollo de los sustentos teóricos dentro del campo de la Enseñanza de las Artes del Movimiento, específicamente de la Expresión Corporal-Danza, de la Formación Docente y de la

actualización de los Diseños Curriculares correspondientes a este campo de conocimiento, en todos los niveles educativos.

Etapas actuales del proyecto

A la fecha el proyecto se encuentra en plena realización de entrevistas semi estructuradas, con el fin de relevar representaciones sociales de los docentes de inicial 2do ciclo y primaria 1er ciclo, además de profesores de educación física, danza y ECD en primer ciclo respecto del rol del cuerpo y del arte en la enseñanza. Y el conocimiento que tienen o no acerca de la Disciplina Expresión Corporal-Danza, y si este conocimiento incide de alguna manera en sus prácticas educativas.

En ese marco, el equipo de investigación se propone:

- Registrar de qué manera la ECD se presenta en la práctica docente.
- ¿Qué rol se le da al cuerpo en la enseñanza, no solo dentro de la Ed. Artística y la Ed. Física sino en todas las áreas curriculares escolares?
- Analizar si existe coherencia entre los diseños curriculares de la formación docente para cada nivel educativo mencionado y las prácticas docentes, y establecer conclusiones acerca de los logros, dificultades y resultados que se pueden observar en dichas prácticas.
- Observar el posible impacto social de la construcción de subjetividad de un enfoque didáctico basado en el dualismo mente-cuerpo y establecer comparaciones con un enfoque basado en la psicokinetica y la unidad integral del sujeto.
- Arribar a conclusiones que nos permitan diseñar la transferencia de resultados y la continuidad y profundización de este proyecto.

Metas a mediano y largo plazo:

Para una próxima etapa, se plantea dentro de los objetivos avanzar en generar transferencia de estos resultados a la formación docente en EXPRESIÓN CORPORAL-

DANZA, como área de conocimiento dentro del sistema educativo; los desafíos tanto desde las prácticas educativas como en su correlato en la modificación de los Diseños Curriculares correspondientes. Del mismo modo ampliar la muestra a entrevistar y sumar la observación de clases y eventualmente entrevistas a las infancias involucradas.

En etapas avanzadas de este proyecto es esperable el análisis del nivel Inicial (1er ciclo y 2do ciclo) y nivel primario (2do y 3er ciclos) y la formación docente de dichos niveles. A su vez poder llevar la indagación al sistema educativo privado y la educación no formal. Otro objetivo es poder ampliar la muestra a investigar a otras ciudades de la Provincia de Buenos Aires, a CABA y a otras provincias de Argentina. Para poder establecer comparaciones con

relación a todas estas instancias de análisis, tanto cualitativamente como cuantitativamente. De manera de formular acciones de transferencia de conocimientos tanto en la formación docente como en el campo del diseño curricular, que puedan ser realizables, pertinentes y sostenidas en el tiempo.

Asimismo está entre los objetivos planteados el de promover la inclusión de alumnos y ex alumnos o graduados de la UNA a este proyecto a los fines de formar nuevos investigadores y futuros profesionales capaces de valorar esta disciplina como área de conocimiento artístico y de formación integral del sujeto, dentro del sistema educativo.

Se espera poder comprobar o refutar nuestra hipótesis inicial, respecto del paradigma moderno dentro del sistema educativo y el rol transformador de la ECD, en este caso dentro del nivel inicial y primario. Establecer comparaciones entre ambos niveles educativos. Analizar los efectos del paradigma dualista en la educación. Profundizar en la posible potencia transformadora de la ECD en la superación de dicho dualismo.

Profundizar en la importancia de incorporar la ECD en el nivel primario como conocimiento específico, pero también transversal, y su inclusión en los DCs de formación docente.

Problema a indagar

La hipótesis inicial del proyecto se fue acotando a lo largo del último año, considerando los resultados obtenidos en el proyecto anterior, que han sido profundizados y ampliados en esta nueva etapa: Creemos que la educación formal aún sostiene un paradigma

de cuerpo, arte y conocimiento anclado en la modernidad y en la separación mente - cuerpo, con una importante impronta del modelo moderno positivista, que entiende el conocimiento como un proceso puramente intelectual. Esto, desde la dimensión epistémica, está anclado en la supremacía de la mente por sobre el cuerpo. Surge de los análisis de los DCs que la Expresión Corporal Danza (ECD) en el ámbito educativo no tiene espacio curricular propio –ni en la formación docente ni en los niveles educativos de inicial y de primaria– e indagaremos si el paradigma del dualismo mente-cuerpo presente en la educación influye en esta ausencia de la ECD en los DCs.

En ese marco, la propuesta es indagar el lugar de la corporeidad en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educativo formal, poniendo foco en los aspectos específicos que aborda la ECD en relación al cuerpo en el aula, su influencia en otros campos disciplinarios, su ausencia o no dentro de los DCs y dentro de las prácticas en los niveles educativos inicial y primaria y el potencial rol transformador que podría cumplir la inserción de la ECD como contenido transversal y también como contenido disciplinar autónomo, dentro de los DCs y las prácticas educativas (específicamente en nivel inicial y primaria) del sistema educativo formal argentino en Provincia de Buenos Aires.

ANEXO

Entrevista 2022

Justificación de entrevista en base a resultados del informe parcial de avance 2022 y de los resultados del proyecto anterior 2018-2019

Valoramos los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas en el proyecto 2018- 2019 y creemos pertinente y significativo ahondar de forma cualitativa en las hipótesis y objetivos iniciales, que han sido reformulados a la luz de las categorías de análisis surgidas en dicha etapa previa y en el trabajo de profundización de análisis de los DCs, realizado en la primera etapa del proyecto 2020-2022. Tomamos dicha primera etapa de investigación como indagatoria. La etapa actual de entrevistas será de profundización: cantidad de

entrevistas, profundización en el contenido de las preguntas y acotar la muestra a docentes de inicial y primaria dentro de Pcia. Bs As.

Pretendemos profundizar en el relevamiento de los significados sociales sobre la ECD y la corporalidad como dimensión del sujeto educando y en las herramientas y vacíos presentes tanto en la formación como en las prácticas de lxs docentes entrevistadxs en relación con la temática anterior.

En el nivel inicial, figura la ECD dentro del DC como conocimiento pre-epistémico, aunque los docentes de dicho nivel no se forman en dicha disciplina de manera específica. En el nivel primario, ya no figura la ECD dentro del DC de dicho nivel. Tampoco se forma a los docentes en dicha disciplina. Los contenidos específicos de ECD están subsumidos dentro de los diseños curriculares de Ed. Física y de Danza, en el nivel primario. En la carrera de Formación Docente Nivel Superior para el Nivel Primario en la Provincia de Bs. As., la formación en materia artística y de contenidos sobre el cuerpo, ocupa apenas el 7.95 % del tiempo total de formación. Las materias que incluyen esto son: Arte y educación, Corporeidad y Motricidad y Educación Física.

Objetivo general de la entrevista

- Releva la experiencia y representaciones sociales de docentes de educación inicial 2do ciclo y primer ciclo de primaria en relación a la educación corporal integral de lxs educandxs y sus saberes previos respecto de la disciplina Expresión Corporal-Danza como campo de conocimiento artístico.

- Releva los sentidos, significados, representaciones sociales y herramientas pedagógicas de lxs docentes que estén influenciadas por una propuesta teórico-práctica de la ECD.
- Releva el conocimiento sobre la propuesta pedagógica propia de la ECD y su potencial para construir subjetividades desde su dimensión artística.
- Releva la presencia y/o ausencia de dinámicas pedagógicas que involucren al cuerpo expresivo dentro del aula y puedan ser pensadas como herencia de la ECD.

Algunos interrogantes específicos para indagar

- ¿De qué forma incide la ECD en la formación y práctica de lxs docentes de nivel inicial (2do ciclo), de los docentes de nivel primario (1er ciclo) y de los docentes de educación física y de danza?
- ¿Qué rol se le da al cuerpo en la enseñanza, no solo dentro de la Ed. Artística y la Ed. Física sino en todas las áreas curriculares escolares?
- ¿Existe coherencia entre los diseños curriculares de la formación docente para cada nivel educativo mencionado y las prácticas educativas?
- ¿Qué impacto genera en la construcción de subjetividad del niñx un enfoque didáctico basado en el dualismo mente-cuerpo? (logros, dificultades y resultados que se pueden observar en dichas prácticas).
- ¿Qué impacto genera en la construcción de subjetividad del niñx un enfoque didáctico basado en la psicokinetica y la unidad integral del sujetx? (logros, dificultades y resultados que se pueden observar en dichas prácticas).

Esta pregunta será relevada de forma específica mediante los siguientes puntos:

1. La forma en que la expresión corporal cotidiana incide en las dinámicas pedagógicas de nivel inicial y de nivel primario. ¿Qué elementos de la expresión corporal cotidiana son tenidos en cuenta en la planificación y conducción de las clases?
2. ¿Hay elementos tomados de la Expresión Corporal Danza que inciden en la práctica de los docentes de grado y en la práctica de los talleres especiales en el nivel primario? ¿Cuáles? ¿Docentes de grado y especiales son capaces de vincular su práctica con un conocimiento de la ECD? (De forma consciente, es decir, con conocimiento de la definición y el marco teórico-práctico de la ECD y de forma no consciente, es decir, incorporando elementos de la ECD de forma intuitiva).
3. Por último, de forma exploratoria se plantean preguntas que nos ayuden a echar luz sobre las necesidades de lxs educandos –desde la percepción

de lxs docentes– al respecto de una pedagogía que pueda identificar y dar lugar al cuerpo y la expresión artística del mismo en el aula.

Características de la muestra

La unidad de análisis construida es a partir de los docentes que hayan realizado sus estudios profesionales dentro de la provincia de Buenos Aires (algunas ciudades, centro y periferia) y estén ejerciendo actualmente dentro de la provincia en el sistema educativo público (unidad de análisis) como docentes de 2do ciclo de inicial, y primer ciclo de primaria y como profesores de educación física y de ECD o Danza.

Este es un estudio cualitativo, no probabilístico. La muestra se selecciona a criterio de lxs investigadores en una selección por caso-típico.

Selección de la muestra: constituida por 6 docentes de sala de nivel inicial (2do ciclo), 6 docentes de grado de nivel primario (1er ciclo), 2 profesores de educación física en cada nivel (2 para inicial y 2 para primaria), 1 profesor de ECD nivel inicial y 1 profesor de Danza nivel primario. De ciudades de la Provincia de Buenos Aires (centro y periferia).

Total de entrevistas: 18

Lxs docentes han cursado su formación como docentes de Nivel inicial y primario en algún instituto de formación dentro de la Provincia de Buenos Aires (consignar con qué plan de estudios hicieron su formación).

La entrevista se realizó a docentes de grado así como también docentes de talleres especiales como: ECD, danza y educación física (quedará consignado institución en la que se formaron estos docentes de talleres especiales).

Características de la entrevista: Presencial, semiestructurada y en profundidad.

Resultados provisionarios

Podemos concluir que a partir del análisis realizado en los Diseños Curriculares (DCs) de Provincia de Buenos Aires de los Niveles de Inicial , de Primaria y de Formación Docente (Superior), que el cuerpo/ la corporeidad no parecen tener un lugar de importancia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se encuentra presente la disciplina Expresión Corporal Danza (ECD). como disciplina artística que construye conocimiento corporal de un sujeto integral.

En nivel inicial, el arte no es considerado un área de conocimiento sino una actividad, y por ende está inscripto en una etapa pre epistémica.

En el nivel Primario, aparece la EC considerada como variable dentro la Educación Física, como parte del entrenamiento y la educación corporal, en general también abordada en términos modernos, del dualismo mente-cuerpo y el paradigma biomecánico.

Dentro del área disciplinar de la Danza en el nivel primario, tampoco aparecen contenidos específicos de la ECD. La Danza aparece planteada desde concepciones modernas, como

una disciplina basada en conocimientos impartidos a través de la copia de modelos, sin participación del sujeto en la construcción del conocimiento artístico.

En líneas generales se ve en los DCs que la importancia del cuerpo en la enseñanza no aparece explícitamente planteada. Solo está presente explícitamente dentro del área de la Ed. Física (y eventualmente de Danza). También aparece implícitamente vinculado a las situaciones enmarcadas en el concepto de “disciplina” escolar (o indisciplina), en donde el cuerpo aparece encorsetado en determinadas normas o reglas de convivencia.

Descubrimos en este proceso de trabajo, por un lado las tensiones encontradas entre las prácticas educativas y los Diseños Curriculares, y por otro, las contradicciones internas dentro de los Diseños Curriculares mismos, respecto del rol del cuerpo en la enseñanza aprendizaje y la ausencia de la incorporación de la Disciplina Expresión Corporal Danza como aporte para trabajar específicamente la importancia de la corporeidad desde un paradigma no dualista e integrador.

Sostenemos la importancia de la significación y visibilización de la corporeidad dentro de los procesos educativos. Sostenemos también el aporte de la ECD en la construcción del sujeto y la necesidad de su inclusión en el sistema escolar, tanto como disciplina específica a enseñar, así como también como contenido transversal dentro del currículum escolar.

Sostenemos también que tanto los DCs de Formación Docente de nivel Superior como las prácticas educativas en dicho nivel, deben contemplar esta mirada superadora del dualismo moderno, desde este enfoque que aporta la ECD a la educación encarnada e integral, como aporte a un cambio educativo urgente.

Bibliografía

- Aguilar, Hugo (2018). *Performatividad o Técnica de construcción de subjetividad*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.
- Aguirre Arriaga, Imanol (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá: Universidad Pública de Navarra.
- Akoshky, Judith et al. (1998). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Anttila, Eeva (2017). Aprendizaje encarnado, y por qué la danza debería ser parte del plan de estudios de la escuela. Consejo de Investigación Estratégica de la Academia de Finlandia, *Educational Research Review* 37 (2022). Helsinki, Finlandia.
- Barnes, María Fernanda (2018). “Infancias y Expresión Corporal: una mamushka en construcción.” Seminario de Problemáticas del arte contemporáneo 1, Doctorado en Artes, UNA..
- Buschiazzo, Silvia (noviembre 2005). Expresión Corporal-danza con jóvenes en situación de riesgo social [ponencia]. *I Jornadas de Investigación en Educación Corporal*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata. También en: *5º Jornadas nacionales de Investigación Social de Infancia y adolescencia*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, agosto 2006, UNLP, La Plata. *VIII Congreso Argentino de Antropología Social, “Globalidad y diversidad: Tensiones Contemporáneas”*, 19 al 22 de septiembre de 2006, Salta.

- Buschiazzo, Silvia (2010). Las artes del movimiento en la construcción de identidad individual y colectiva. *Actas de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, Mesa 34. Modos del cuerpo “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales”. Organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Buschiazzo, Silvia (2015). Expresión corporal, danza. En Carlos Carballo (dir.), *Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina* (ISBN 978-987-574-670-1). Prometeo,.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Chillemi, Aurelia (2015). *Danza comunitaria y desarrollo social. Movimiento poético del encuentro*. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.
- Citro, Silvia (2004). La construcción de una “antropología del cuerpo”: Propuestas para un abordaje dialéctico. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba, 25-28 de mayo. Edición en CD.
- Citro, Silvia (2009). *Cuerpos significantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular de Educación Artística - Profesorados de Nivel Superior Profesorado de Danzas (Orientación en Expresión Corporal)*.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la Educación Inicial (Segundo Ciclo)*.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria (Primer Ciclo)*. Eisner, Elliot (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Fernández Pais, Mónica (2018). *Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, Howard (1987). *Teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, Howard (1994). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno José (1992). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goñi, Susana (2019). *Sensopercepción. Proceso desde y hacia la Expresión Corporal*. Buenos Aires: El Bodegón.
- Guattari, Félix (1993). El Paradigma estético. En *Cuadernos de Subjetividade/ Núcleos de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Clínica da PUC-SP*, 1(1), São Paulo.

- Guido, Raquel (2009). *Cuerpo, arte y percepción*. Buenos Aires: Editorial del Departamento de Artes del Movimiento, UNA.
- Guido, Raquel (2016). *Reflexiones sobre el danzar. De la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario en la Danza*. Buenos Aires: Miño y Davila. Colección Psicomotricidad, cuerpo y movimiento.
- Gutiérrez, Alicia (1985). *Pierre Bourdieu Las prácticas sociales*. Dirección general de publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.
- Isse Moyano, Marcelo (2006). *La Danza Moderna Argentina Cuenta Su Historia*. Buenos Aires: Artes del Sur.
- Kalmar, Deborah (2005). *¿Qué es expresión corporal?* Buenos Aires: Lumen.
- Le Boulch, Jean (1983). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, David (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Artística (2016). *El arte como conocimiento - Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber*. Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Mora, Sabrina (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología*. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. La Plata.
- Oliveto, Mercedes y Zilberberg, Dalia (2013). *Movimiento, juego y comunicación. Perspectivas de Expresión Corporal para niños*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Penchansky, Mónica (2009). *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Piovani, Juan Ignacio y Muñiz Terra, Leticia (2018). *Condenados a la reflexividad. Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO, Biblos.
- Restrepo, Luis Carlos (1999). *El Derecho a la ternura*. Santiago de Chile: LOM.
- Rodríguez Kauth, Ángel (1997). *Lecturas y Estudios de Psicología Social Crítica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Rogers, Carl (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós: Barcelona.
- Sánchez, Daniel (2017). *El arte como proceso y el proceso histórico social como construcción humana incierta e inefable. Historia Socio-cultural del Arte* Departamento de Artes del Movimiento. Universidad Nacional de las Artes.
- Sánchez, Daniel (2013). *Epistemología de las artes: La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo*. Facultad de Bellas Artes, UNLP. La Plata: EDULP.
- Seid, Gonzalo (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (EL-MeCS)*, Mendoza, FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre.
- Stern, Daniel (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Stinson, Susan (1998). El currículo y la moralidad de la estética. *Revista Pro-Posições*, vol.9, nº 2[26], junio de 1998. Brasil.
- Stokoe, Patricia (1976). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana.
- Stokoe, Patricia (1978). *Expresión corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Stokoe, Patricia (1978). *La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.
- Stokoe, Patricia y Harf, Ruth (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, Flavia (1998). Reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M.; Chapato, Ma. E.; Harf, R.; Kalmar, D., Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitski J.; (1998); *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wagensberg, Jorge (2014). *El Pensador Intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Tusquets Editores.
- Winnicott, Donald Woods (1979). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Laia Editorial.

Obrar el arte: la investigación como obra de arte

María Elena Domínguez

Universidad de Buenos Aires

*No habitamos porque hemos construido, sino que construimos
y hemos construido en la medida que habitamos*
Heidegger, 1951

1. Introducción: El obrar

La formación artística formal hasta el siglo pasado incluía numerosas horas de taller para adquirir habilidad técnica y si era posible evidenciar un estilo propio. El acceso al circuito artístico era solo para unos pocos. Perteneciendo a una generación formada por los últimos grandes maestros de y en la academia, con premios nacionales y gran reconocimiento artístico (Pipo Ferrari, Enrique Romano, Elda Cerrato, Rubén Locaso y Juan Maffi, entre otros) esta generación intermedia, ya sin ellos, se halló perdida.

Las escuelas nacionales devenidas Institutos Universitarios y luego en Universidades, nos condujeron a capacitarnos, de otro modo, éramos Profesores Nacionales a los que nos esperaba en nuestra fortuna la carrera docente.

La investigación no existía. No se hablaba de ella, sólo unos pocos que habían pasado por universidades, los docentes materias como Historia del Arte, Historia de la Cultura o Filosofía, sabían lo que era investigar sobre el arte, a nosotros las horas de taller nos sumergieron en el obrar, hacer obra, construir, ejecutar y transmitir a otros variados medios de ejecución.

Actualmente, la investigación en arte se torna fundamental para acceder a las nuevas producciones de un modo más cabal y hacer otro uso de ellas, no sólo en sentido estético. Y es que se trata de otro obrar el que se pone en juego o, mejor dicho un obrar por fuera de la soledad de los talleres que nos hallaba confrontados a cada uno con su obra, para, ahora, posibilitarnos la construcción de otro lazo, otra alocución, otro modo de exposición de lo obrado en un discurso diverso ¿académico?

Me interesa abordar, en este sentido: el rol del investigador / educador, junto con las tensiones y desafíos que dicha dupla conlleva, la investigación vinculada al ámbito comunitario y de extensión universitaria, que nos confronta con la consideración del diálogo entre saberes y acción situada, comunidades, sujetos y prácticas, los avatares de la formación de

jóvenes investigadores de educación artística que entraña el considerar aquellos territorios que han sido excluidos de la investigación en educación artística.

Para llevar a cabo dicho propósito me serviré de lo que voy a llamar miniinvestigaciones y recortaré dos que se caracterizan por su actualidad o, por lo que ellas actualizan respecto del obrar en el arte en su modo de obrar con y en él.

2. El arte de la curaduría

Situaremos por una lado la vertiente del curar (curador), es decir, aquella que requiere de un “sanador estético” (Suazo, 2007: 78) el curador que, por intermedio de su selección de obra y una lectura novedosa actualiza “los patrones de entendimiento y participación cultural” (Suazo, 2007: 78) diagnosticando y revelando tendencias, tensiones, posturas al operar como instrumento de desciframiento y producción de sentidos.

Como ejemplo nos hemos interesado en la curaduría que Alberto Giúdice realizara en *Arte y Política en los '60*. Una exposición que nos confronta con una ecuación donde los términos *arte* y *política* se entrecruzan permanentemente con una riqueza insospechada tal como él mismo lo señala. La versión que nos da a ver sobre esta década no es ingenua, no apunta a un exhaustivo desarrollo historiográfico del acontecer artístico. Su recorte temporal 1958-1973 ya nos indica algo: él no obrará como un simple traductor, sino que se posicionará políticamente como un productor de sentido. Se posicionará políticamente y su puesta lo revelará como un hacedor de lecturas. Un inventor que relacionará a los artistas, a sus obras y al público receptor, a través de un concepto puesto en juego. No nos procurará, entonces, sólo un análisis de la producción artística de los años '60, sino que realizará, por intermedio de su selección de obra, una lectura de nuestro tiempo, actualizándolo.

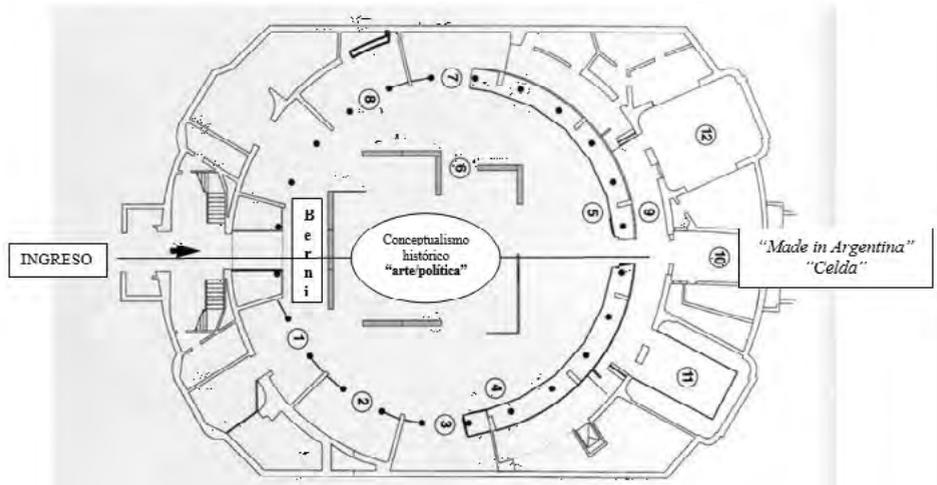
Comenzar a recorrer la muestra por esa especie de túnel de paneles negros que nos recibe es una invitación a internarse en un pasado doloroso, violento, sangriento. Así lo evidencia su título impreso allí en letras rojas. Nos invade una sensación de impotencia al ver dos fotos que lo acompañan: una a la derecha y otra a la izquierda que nos recuerdan la violencia ejercida hacia los dos polos elementales en la educación, universitaria en este caso, los docentes y los estudiantes. Quizás se trate de alguna alusión deslizada que reivindica los ideales que procuraron el mayo francés. Inmediatamente dos frases –otra vez la dualidad– una Edgardo Vigo nos exhorta a sembrar la memoria al señalarnos “Sembrar la memoria para que no crezca el olvido”, y por el otro, a no ver el cambio como imposible, es el turno de la declama de Bertolt Brecht: “Nada debe verse como natural. Nada debe verse como imposible de cambiar”. Nunca más actual su presencia en ese lugar. Nos atraviesa la pregunta ¿imposible?

Este “sanador estético”, en su creación de lecturas, relacionará a los artistas, a sus obras y al público receptor procurándonos un análisis de la producción artística de los '60 en su doble sentido: sanarla y preparar los cuerpos, la carne para su conservación situando lo que hay de común entre estos artistas. Se trata de un curarla fundamentando y soportando la visión del presente en un exhaustivo trabajo historiográfico de la década, que relata los sucesos

históricos y anticipa la época de plomo posibilitado que el Palais de Glace se transforme, por un corto período, en un monumento de memoria.

De modo tal que si los sesenta fueron como lo señala Giúdice una “bisagra del curso histórico”, con ello nos indica la llegada de un tiempo propicio para el cambio, para otra vuelta de página, otra ochava por doblar. Y para ello como sostiene Andreas Huyssen se trata de un: “movilizar colecciones, ponerlas en movimiento dentro de las paredes del museo... así como también en las cabezas de los espectadores” (Huyssen, 1994: 159).

Figura 1.



A la salida del túnel, inmediatamente nos topamos con una obra de Berni “*Los rehenes*”, un óleo de 1969. Su ubicación privilegiada nos recibe y no deja de interpelarnos e indicarnos la posición ética presente respecto del recorrido. Es fácilmente detectable en ella el recuerdo de los carteles que portaban las Madres de Plaza de Mayo reclamando por la aparición con vida de sus familiares desaparecidos. Esos rostros como fotografías en blanco y negro nos interpelan con presencia y sus miradas. Si bien temporalmente no es posible su evocación por el artista, el fantasma de los desaparecidos ronda por el vestíbulo para el espectador precavido. Pero hay algo más en ella, en su parte inferior monta guardia otra madre: una bestia verde de afilados dientes presta para abordarnos. He ahí la invitación a desandar un camino conformado de sangrientas huellas.

El recorrido está fijado en un gráfico ubicado estratégicamente en el folleto de mano y en un panel, pero, no obstante, la presentación cronológica no debe confundirnos, allí se verifican “camino múltiples, polémicos y encontrados” que, al decir de Giúdice, se hacen convivir emparentando problemáticas políticas diferentes que revelan un mismo compromiso, sugiriendo al espectador una narración histórica cruzada, más allá de la linealidad histórica. Y es que se propicia un diálogo entre las salas abiertas desde donde puede verse qué acontece en otro lado y

estar permanente interlocución con el centro de la sala. No se trata sólo, entonces, de poner en movimiento una década sino de actualizarla en el presente en el espíritu de los espectadores, pero sobre todo darla a ver.

El cruce descarnado entre arte y política situado de la mano de las Vanguardias y por sobre todo de un Conceptualismo histórico, político e ideológico se halla en el centro con paneles móviles grises creando una narrativa que se sitúa a partir de círculos concéntricos para enfrentarnos con un puñado de artistas rebeldes que no se sometieron.

Esta sala intenta mimetizarse con el resto a partir del color gris de sus paneles, pero la homogeneización no es posible. Si bien todas las obras poseen igual compromiso político, esta sala inaugura una modalidad creativa que evidencia el binomio *arte-política* como una posibilidad concreta de cambiar la vida. Citaremos algunos ejemplos de lo que fue expuesto allí: Tucumán Arde, la Vanguardia Rosarina, las urnas de Edgardo Vigo, la instalación de Marie Orensanz y Mercedes Estévez, Juan Pablo Renzi y León Ferrari. Todos ellos y sus modalidades diferentes de obrar arte se erigieron en choque frontal contra un sistema opresor.

La muestra es larga, la década también, pero tras una hilera de bancos blancos se abre aún otra sala, ante la cual conviene tomar aliento.

Detengámonos en la continuidad entre el túnel negro de ingreso y la sala 10, titulada “Made in Argentina. Celda”, la única sala con paredes cubiertas por telas negras que tiene un acceso dificultoso. Se exhiben ahí dos obras premiadas, secuestradas por un decreto de la dictadura del 66-73. La única sala que no puede ser nombrada más allá del título de las obras. No hay un nombre que pueda allí pronunciarse a los fines de la unificación. Momento de no cegarnos más: la picana y la celda que nos refleja a los espectadores como encarcelados redoblando así esa sensación que tuvimos al comienzo explicitándola: se trata de la lectura de la década del sesenta a partir de los setenta.

La llegada de un tiempo propicio para el cambio, para otra vuelta de página, otra ochava por doblar. Pero ¡cuidado!, no nos olvidemos que la maternal bestia puede esperarnos mutada y agazapada a la vuelta de la esquina para quitarnos definitivamente el aliento, aunque esté pintada en el cuadro de Berni.

3. Intervenciones, memoriales y obras site-specific

Proponemos leerlas interviniendo la expresión de Gérard Wajcman “se ruega mirar la ausencia” (Wajcman, 2001: 207) ajustándola a nuestra Historia reciente: “se ruega leer la ausencia”.

Estas modalidades de obra poseen en común que examinan las nociones de espacio, locación, contexto, contingencia, sensorialidad, marco institucional, conflictos entre integración, intervención, relaciones con el público y/o la conformación de un territorio público.

Presentan un abandono de las instituciones artísticas que dio lugar a la exposición de producciones por la utilización de sitios específicos como el *land-art* o arte de la tierra que demandaban que el público se trasladara hacia los lugares intervenidos, muchas veces en diferentes momentos o en ocasiones específicas.

El cuestionamiento del llamado cubo blanco aparece a través de proyectos de sitio específico que lejos de conmovir los límites de lo artístico, estas realizaciones los ampliaron multiplicando sus modos de aparición. Rápidamente, las instituciones se acomodaron a estas apariciones e instrumentaron los mecanismos para incorporarlas. Situemos como ejemplo “Svayambu” (2007) de Anish Kapoor, cera roja y aceite que conforman esa especie de tren que recorrió entre otras locaciones la Fundación Proa desbordando e invadiendo el cubo blanco coloreándolo en 2019.

El arte de sitio específico se alimenta de un amplio rango de disciplinas (antropología, sociología, crítica literaria, psicología, historia natural y cultural, arquitectura y urbanismo, computación, teoría política, filosofía) y está más atento a los discursos populares (moda, música, video, publicidad, cine y televisión). Más allá de la expansión del arte hacia la cultura que, obviamente, diversifica la noción de sitio, la característica distintiva de las obras de sitio específico de hoy se encuentra en el modo en que la relación de la obra de arte con la realidad de una locación (sitio) y con las condiciones sociales del marco institucional (sitio) quedan subordinadas a otro sitio determinado discursivamente en tanto campo de conocimiento, intercambio intelectual, debate cultural, en suma de acontecimiento.

Elegimos, en esta ocasión sumar la mirada de Haacke cuando con sus intervenciones crea obras *site-specific*, hechas para un sitio específico: allí alcanza su sentido y esplendor. Un organismo vivo. El contexto social y político son su materia prima. Así, encontramos que en el festival anual de otoño “Puntos de referencia 38/88” en Graz, lo invitaron para que realizara una instalación temporal en los lugares públicos donde el nazismo había tenido una presencia importante. Los austríacos conmemoraban ese año el 50º aniversario de la anexión a la Alemania Nazi.

Allí Haacke trae al presente lo que sucedió. Reconstruye el obelisco nazi de modo exacto, colocando la frase original: “Und ihr habt docht geisiegt” cuya traducción al español significa “Y usted era victorioso después de todo”, pero en el pie de la columna, sobre un fondo negro, agrega en la tipografía peculiar utilizada por los nazis una lista a continuación de a los vencidos, víctimas del nazismo en la provincia austriaca de Steiermark (Styria), de la cual Graz es la capital: “300 gitanos mataron; 2.500 judíos mataron; 8.000 presos políticos matados o que mueren en la prisión; 9.000 civiles matados durante la guerra; 12.000 que faltan; y 27.900 soldados mataron”, produciendo, de esta manera, una nueva escritura que invierte el significado original del monumento. Esta nueva huella, nueva escritura es incorporada por Haacke a la obra como un palimpsesto. Un manuscrito dado a la reescritura, donde pasado y presente se reinscriben no para perpetuar el retrato del horror sino para crear una nueva lectura que redobla la anterior y hace pasar a las formas la transmisión de una experiencia de tramitación simbólica. Un modo en que la creación artística se nos presenta como posibilidad de inscribir la catástrofe.

Recorreremos una obra más Reflejos de agua del Río de la Plata (1999–2010) de Juan Manuel Laurens con acero inoxidable pulido espejo se encuentra emplazado en el Parque de la Memoria, en Argentina, simbolizando la vida perdida de Pablo Míguez, un adolescente que desapareció junto con su madre en 1977 cuando era todavía un niño. Ningún otro lugar

era posible para su emplazamiento. Ella no deja de recordarnos las ausencias y los conocidos mundialmente vuelos de la muerte destino final de nuestros desaparecidos durante la última dictadura cívico militar (1976-1983).

Nota:

Índice del recorrido de salas de la muestra *Arte y política en los '60* extraído del folleto de mano.

1- Antonio Berni:

Precursor del realismo social y del arte político en el país. Juanito Laguna y Ramona Montiel, dos arquetipos. Dibujos, témperas, serigrafías y pinturas se exhiben por primera vez.

2/3- Grupo Espartaco:

La búsqueda de un arte monumental y público, comprometido con las luchas sociales. Su inserción en el sindicalismo combativo de la década. Homenaje a Franco Venturi, detenido-desaparecido.

4/5- Nueva figuración, otro realismo:

La irrupción del Informalismo frente a la abstracción geométrica y su incidencia en un nuevo concepto de la figuración y de la representación de la realidad, abierta a otros contenidos.

6- Vanguardias:

Los hijos de Marx y Mondrian. De la desmaterialización del arte al arte de acción. El Instituto Di Tella, la Vanguardia rosarina, Tucumán Arde, el CAyC. La obra de Edgardo Antonio Vigo. Instalaciones.

7- Violencia:

Instalación de Juan Carlos Romero en el Centro de Arte y Comunicación (CAyC), 1973. Carteles, fotos y textos que aluden a las condiciones de vida violentas, y las violentas reacciones que generan.

8- Final de una época:

Visiones proféticas de la Argentina trágica, la obra de los artistas de comienzos de los setenta da la imagen brutal de una época que comienza a ser brutal. Cargada de dramatismo, por momentos, parece anticipar los años de plomo.

9- Las batallas de la SAAP:

El rol de la Sociedad Argentina de Artistas Plásticos (SAAP). La campaña por la libertad de Siqueiros, las muestras por Vietnam y por el Che. Malvenido Mister Rockefeller.

10- *Made in Argentina - Celda:*

Dos obras presentadas en 1971 en el Segundo Certamen de Investigaciones Visuales, premiadas por el jurado, prohibidas y secuestradas por un decreto de la dictadura 1966-1973. Una recuperación histórica.

11- *Sala de afiches:*

El origen del cartel político a partir de la vanguardia rusa. Las fotografías de Facio Hébequer, los afiches de Ricardo Carpani y una selección de la obra gráfica para sindicatos, entidades profesionales, movimientos vecinales y sociales.

12- *Auditorio - Cine político de los ´60:*

Los sábados y domingos, revisión de filmes documentales, antropológicos y ficcionales. Desde *Tire Die*, de Fernando Birri, a *La Hora de los Hornos*, de Fernando Solanas y Octavio Getino. La obra de Raimundo Gleyser. Curadora: Graciela Taquini.

Bibliografía

- Domínguez, M. E. (2004). Recorrido sanador de una catástrofe: "Arte y Política en los ´60". Foro de discusión online del Instituto Hemisférico de performance & política. Inédito.
- Giúdice, A. (2002). *Los sesenta: el Arte, la Revolución y la Ochava*. Catálogo muestra: "Arte y política en los ´60". Fundación Banco Ciudad.
- Heidegger, M. (2016). *Construir, habitar, pensar. Teoría*, (5-6). <https://revistas.uchile.cl/index.php/TRA/article/view/41564>
- Huysen, A. (1994). De la acumulación a la mise en scène: el museo como medio masivo de difusión. *Criterios*, La Habana, 31.
- Suazo, F. (2007). El (sano) oficio de curar. *Estilo*, 1 (33).
- Wajcman, G. (2001). *El objeto del siglo*. Amorrortu Editores.

**MEDACIÓN
CULTURAL-EDUCATIVA**

Taller “Papá, jugá conmigo”: experiencia barrial de educación popular y arte orientada hacia la reeducación de los vínculos

Víctor Gómez

Universidad Nacional de Rosario

Desde el año 2019, en un barrio carenciado y periférico de Rosario, el equipo de extensión universitaria Taller “Papá, jugá conmigo”, desarrolla y profundiza una práctica educativa con la pretensión de que se constituya en una herramienta eficaz y de impacto social positivo para la prevención contra la violencia intrafamiliar y de género.

Animados por los resultados obtenidos y con la sensación de haber consolidado una propuesta pedagógica con cierta estructura, recursos y estrategias básicas que, sin ser novedosas, en su aplicación combinada y direccionada tal vez sí sean una alternativa educativa válida en favor del objetivo de prevención pretendido.

Con la metodología de investigación/acción vamos documentando lo realizado sumando bibliografía, registros fotográficos, encuestas, relatos, etc.

Compartimos esta experiencia que catalogamos como *dispositivo barrial de educación popular y arte*, interesados en producir intercambio de saberes desde experiencias similares o que nuevos actores repliquen el dispositivo en otras situaciones y contextos, a la par de mejorarlo o enriquecerlo.

El territorio

Las violencias intrafamiliar y de género no son exclusivas de un sector socioeconómico pero ciertas situaciones particulares del contexto pueden incidir en su agravamiento.

El empobrecimiento económico progresivo de los últimos años es una constante visible y sentida de los barrios periféricos y más vulnerables de la ciudad, como en el que activamos nuestro dispositivo. Ubicado en la zona NO de Rosario, y contenido en un triángulo entre la calle Juan José Paso, el arroyo Ludueña y la Avenida de Circunvalación, incluye a los barrios Stella Maris, 7 de Septiembre, Emaús, La Bombacha, reconociéndose popularmente a todo el conjunto bajo la denominación Fisherton Pobre.

En esta zona se hacen evidentes los conglomerados habitacionales estatales, los pasillos de parcelas mínimas y subdivididas, las construcciones familiares precarias y unas sobre otras y las villas y asentamientos de chapa y madera de “tomas” ilegales o sobre terrenos fiscales, como el caso de la Villa denominada “La Bombacha”.

El Estado colaboró en este hacinamiento permitiendo la subdivisión de parcelas en pasillos de terrenos mínimos e inadecuados o fomentando la construcción de planes habitacionales alejados de los estándares medios de calidad de vida. Además el crecimiento demográfico continuó por el flujo constante de inmigración de provincias del norte. Este conglomerado se alimenta de la “mano de obra barata y precarizada” que requieren los barrios privilegiados lindantes. Un ejército de albañiles, plomeros, vigilantes, empleadas domésticas, personal de limpieza y mantenimiento, jardineros, etc., deambulan día a día hacia los countries y clubes de golf aledaños. El barrio contrasta con el imaginario social que el habitante rosarino tiene cuando se nombra a Fisherton, ya que a este se lo identifica con una zona de clase alta, de mansiones parqueadas y barrios cerrados. Por ello, proclamando esta diferencia, la representación que agrupa vecinos, ongs. e instituciones del barrio, desde sus inicios, durante la crisis política y económica del 2001, decidió autodenominarse “Asamblea Fisherton Pobre”.

Esta situación social vulnerable, precisamente, es el peor escenario para evitar las “violencias microscópicas en el seno de los hogares y el despliegue de micromachismos alimentados por las estructuras culturales de la sociedad en nuestra subjetividad” según explica Rita Segato (2003), agregando: “En las clases sociales más empobrecidas, en esta sociedad patriarcal capitalista, la mujer termina por significar el principal objeto de pertenencia que “mascula” al hombre en circunstancias que este no cumple con otros mandatos del patriarcado, como ser el sostén familiar y proveedor de bienestar económico. Y esa apropiación es violenta en variadas formas”

El ingreso de cientos de familias proviene de trabajos precarizados, en negro, y también del cartoneo o recolección de elementos de reciclaje, la changa o el trabajo ocasional. La alimentación y otras necesidades básicas dependen de cómo se dé el día a día, cargando estas familias con el perjuicio y fragilización psicológica que ello significa. Como dice Liliana Pauluzzi (2006), a partir de los estudios del Dr. Jorge Barudy, “las familias obligadas a la supervivencia, funcionan hacia adentro en forma caótica, predatoria, inestable”.

Un síntoma de la desigualdad económica que se reveló crudamente por sus consecuencias en plena pandemia fue el aislamiento comunicacional por la falta de conectividad. Ello derivó en mayor aislamiento, deserción escolar y pérdida de vínculo social.

El aislamiento social y ausencia de conectividad colaboran en aquello que describe L. Barbero Fuks (2016) como “el control de la información desde y hacia afuera de cada hogar, ejercido por el abusador o maltratador, potencialmente manipulador de la realidad subjetiva del abusado”. La “revelación” del maltrato o de situaciones extremas de violencia y abuso se anulan, como así también las posibilidades de denuncia.

Se constató el aumento de víctimas por golpes, quemaduras y femicidios, es decir, el extremo inocultable o según Rita Segato (2018), “punta del iceberg de toda la serie y encadenamientos de multitud de micromachismos, y formas de violencia intrafamiliar y de género”.

Otro factor que alimenta los discursos y comportamientos sociales violentos está relacionado con la expansión del consumo problemático, fundamentalmente entre los jóvenes.

En el presente año se hicieron constantes los actos de violencia ligados al narcotráfico, evidenciados tristemente en el aumento de asesinato de menores y el fenómeno de las balaceras a frentes de escuelas y otras instituciones.

Este cuadro potencia el aislamiento, la disolución de los vínculos entre vecinos, y se naturaliza la “ley del más fuerte” como factor de respeto y autoridad.

Sólo mediante una reforma en la intimidad es posible desmontar la escalada de violencia social, de los niveles microscópicos de la violencia doméstica a los macroscópicos de las agresiones bélicas. (Segato, 2003)

Frente a este panorama, y siendo algunos de los integrantes del equipo residentes del barrio, fue que se decidió intentar alguna mejora a partir de los conocimientos y prácticas en la educación artística que disponíamos al momento.

Vamos a limitar la descripción de este dispositivo a algunas acciones más ejemplificadoras, desde su conformación como equipo de extensión universitaria, en diciembre del 2019.

La primera tarea que nos impusimos fue la de conocer profundamente al barrio y sus organizaciones sociales y establecer con ellas una relación dialógica constante y de aprendizaje. En especial nos interesó el hecho de tener comunicación e interpelación constante con las organizaciones de género Aprender Juntas es Mejor, la Red de Mujeres del NO, Mujeres de Negro, Familiares de Víctimas de Femicidio. Las compañeras, además de señalar nuestros posibles errores o fallas en el dispositivo, nos acompañaron en mejorar la comunicación al vecindario a través de nuevos teléfonos, líneas de whatsapp, mails y otras posibilidades nuevas de denuncia de violencia de género o intrafamiliar. Un ejemplo es el afiche con el “Círculo de la Violencia”, que elaboramos junto a las compañeras durante la pandemia y que fue y sigue siendo una herramienta gráfica educativa muy eficaz para explicar las variadas formas en que violencia se puede prolongar en un hogar. A dichos como “se ve que le gusta que le peguen” o “lo denunció al marido pero igual siempre vuelven juntos” pudimos responder con la reflexión a partir de este afiche. También lo difundimos a manera de campaña pegando copias en centros de salud, escuelas, vecinales, ollas populares y merenderos del barrio.

Figura 1. Afiche “Ciclo de la violencia”- Asamblea Fisherton Pobre-2020



Según los acuerdos con las organizaciones y su disponibilidad de espacios o salas, fuimos planificando nuestra intervención.

El formato básico y conocido a partir del cual podíamos ejercer alguna presencia positiva en el barrio a la par de ofrecer una actividad cultural relevante era el de un *taller de arte infantil*. Ciertos elementos que hacen al desarrollo óptimo de un ámbito placentero y de creación para niños, que entendemos como docentes de arte, podíamos compartir con los adultos, en especial los papás, varones, y con ello acercarnos a nuestro objetivo principal, el de promover el buen trato y el respeto dentro de los hogares. Para ello era necesario incluirlos dentro de este espacio.

Es así que la condición para que cada niño ingrese al taller era que estén acompañados por el adulto responsable.

El nombre de este taller debía ser simple, claro, de fácil comunicación. Por ello se eligió el de: *Taller de arte “Papá, jugá conmigo”*. Aunque mayormente participan mamás, hermanas y hermanos mayores, incluso otros adultos con diferentes lazos parentales, el nombre nos era y es útil para explicar que se trata de interpelar de alguna manera a los papás a participar en equipo junto a sus hijos, dado que son siempre los más ausentes en las tareas de crianza y cuidado en general.

También era el nombre histórico con el que uno de los miembros del equipo ya venía desarrollando en el barrio un taller de similares características.

El taller se realizó en forma continua semanal en la “Casita del MEDH”, (espacio para infancias del Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos), y por períodos en el Centro Cuidar Emaús, Polideportivo Municipal, Biblioteca Popular Gastón Goris.

También intentamos promover la condena social a los abusos y maltrato en forma más abierta y pública. Por ello entonces realizamos acciones que incluían la participación de las familias presentes en plazas, parques, y otros espacios públicos. El dispositivo fue incluido como propuesta recreativa veraniega para las familias entre las políticas públicas de cuidado de la Dirección de Educación Popular del Municipio de Gualeguaychú, Entre Ríos.

En pandemia, adaptándonos a la necesidad de cuidados esenciales y obligatorios, pero atendiendo el llamado de la Asamblea Vecinal “Fisherton Pobre”, activamos el dispositivo en forma de Kits “para jugar y armar en casa en familia”. Estos los entregábamos luego de una entrevista o breve charla personal durante los repartos de bolsones en escuelas y ollas populares.

Descripción del taller

En principio se trata de un espacio de arte para infancias y, como tal, en todo momento se trata de incentivar la creatividad del niño. Pero, necesariamente, comienzan a vislumbrarse, reflexionando entre los adultos presentes, cuáles son las actitudes y conductas más precisas y positivas en ese sentido. Entre ellos el respeto, y la necesidad de ejercer con más esfuerzo de voluntad el consensuar normas de conducta evitando el maltrato físico y psicológico.

En general, desarrollamos técnicas de producción de objetos artísticos, en especial si tienen algo de movimiento, magia, novedad, y aplicarlo como juguete o juego. También deben contener alguna dificultad en el hacer, que dé mayor sentido a la presencia del adulto responsable. La idea es activar a los adultos, que se pongan a disposición de sus niños y de la construcción del espacio. Hacerlos responsables del espíritu o ambiente de calma, placer y juego necesarios para sus niños.

El proceso de fabricación de un juguete entre padre e hijo colabora para que ambos se definan a sí mismos en sus individualidades y sus roles pertinentes. El niño reconoce su lugar de aprendizaje, juego, imaginación y creatividad. El papá retoma su rol de guía, cuidador, protector, productor práctico y canalizador coherente de las capacidades de su hijo, y posibilita el propio “orgullo” por una paternidad digna.

En definitiva, se trata de cooperar con la capacidad de disfrutar de los niños gracias a la misma práctica. Claro que esta actividad debe ser complementada por una coordinación que sugiera las formas adecuadas para que se concrete ese goce y apoyo del niño en su desborde imaginativo y se anulen las críticas humillantes y el menoscabo o descalificación, claves comunes en la problemática de la violencia intrafamiliar.

Esta producción de objetos o juguetes artísticos, impensadamente, le dio mayor visibilidad y aceptación al taller en el barrio.

Pudimos comprobar que los niños compartían con orgullo esos juguetes —realizados en equipo junto a sus papás— con sus amigos, parientes, compañeros y maestras del colegio. Y

las prácticas bien tratantes y comunitarias del taller se conocieron de forma tan inusitada como espontánea.

El taller se despliega en espacios comunitarios, de uso compartido, como vecinales, salas de escuelas, bibliotecas populares. Por ello es nómada, en el sentido que puede armarse y desarmarse en cualquier lugar y momento, agregando otra responsabilidad a los presentes, a quienes proponemos, invitamos –nunca imponemos– a realizarla colaborativa e igualitariamente. También hay algunas técnicas o procesos artísticos que contribuyen al ejercicio de trabajo mancomunado y en equidad, sin jerarquías.

Intentamos investigar y apoyarnos en otras experiencias como las del Dr. Jorge Barudy, en Bélgica, a cargo de la inserción de grupos de exiliados y víctimas de guerra, marcados por infinidad de abusos en sus países de origen, en especial, mujeres africanas. J. Barudy (1991) describe sus talleres como “espacio social relacional caracterizado por el respeto, la empatía, la escucha y el apoyo concreto a las personas...sentirse cuidado en un clima de compromiso y respeto incondicional, facilita la aparición de la esperanza y dignidad humana”.

Cada clase, que denominamos “encuentro”, se inicia con una charla breve para acordar, consensuar entre los presentes, el compromiso de generar un tiempo y espacio de alegría, calma, placentero, en el que todes, niñes y adultos, nos sintamos cómodos. Para ello invitamos al ejercicio de evitar toda frase o acción violenta. Esto incluye frases o palabras que puedan herir la integridad de cualquiera de los presentes. Para ello todos debemos ser respetados en igualdad, sea la condición social, física, raza, elección sexual que cada uno tenga. Procuramos ser respetuosos del pensamiento y actitudes de las personas del barrio. Por ello apenas sugerimos el probar continuar con el buen trato, y este ejercicio colaborativo y en equidad en sus hogares. Pero dentro del taller, insistimos en la necesidad de “bajar un cambio”, “ponerse a tono”, para remarcar la actitud de ubicarse en sintonía con el pensamiento infantil. Acompañar la fantasía, el juego, respetar los tiempos o más bien, despojarse de la dimensión tiempo. También desprenderse de los lugares comunes de lo “lindo y lo feo”, o de otras urgencias y prejuicios de los adultos.

“El mejor regalo”

Para ilustrar sobre las intervenciones abiertas a la participación barrial podemos mencionar a la actividad que titulamos “El mejor regalo”.

El título deriva de la primera vez que lo realizamos. Estábamos en vísperas de Navidad, cuando los adultes se preocupan por qué regalo hacer a sus hijes, haciendo a veces grandes o desmedidos sacrificios económicos. Nos pareció importante sugerir que podíamos “descubrir” cuál podía ser ese mejor regalo simplemente construyéndolo en forma compartida. La respuesta prevista era que justamente, ese tiempo de construcción en equipo junto a su madre/padre era la huella más positiva e imborrable en la memoria de cada niñe, antes que cualquier otro objeto comprado, por más caro que fuera.

Se construyeron barcos de juguete con piezas de descarte de telgopor en talleres de grupos de padres e hijos, estudiantes y docentes del EPJC.

Durante dos semanas se realizó esta actividad en el SUM cómodo y limpio de la Biblioteca Popular Gastón Gori.

También construimos barcos artísticos en el sector gratuito del balneario La Florida, invitando a las familias que estaban en ese momento aprovechando la playa.

Posteriormente, al atardecer, con la llegada de quienes habían construido sus barcos en la Biblioteca, sumados a los hechos en la playa, se hizo una exhibición a manera de “*Regata de barcos artísticos*”, jugando niños y adultos, con los barcos, en la costa del río.

En paralelo se repartieron folletos a todo el público presente, explicativos de los ejes del taller y de la exposición móvil que estaban presenciando. También contenía conceptos precisos y claros sobre las formas de violencia y a qué teléfonos o estamentos recurrir para denuncias o asesoramiento.

Figura 2. Actividad “El Mejor Regalo”. 2019. Imágen del archivo EPJC.



Algunas conclusiones

De alguna manera, el dispositivo concentra una estructura y objetivos generales, aplicables en contextos sociales y situaciones diferentes. Lo pudimos hacer en períodos diversos: permanentes, discontinuos u ocasionales. También en espacios comunitarios de orígenes, pensamiento, dinámicas y situación social muy diferentes. Tuvo incluso aplicabilidad en un formato no presencial, en plena pandemia. Y generó aceptación y reflexiones de participantes de variada edad y autopercepción sexual.

Pudimos constatar que en el mundo también se generaron métodos o dinámicas similares, algunas incluso afines en cuanto a objetivos. Los talleres de reflexión hacia masculinidades no

violentas de Men Engage y de múltiples organizaciones gubernamentales o no, como nuestro dispositivo, también suelen aprovechar la “ventana de sensibilidad” que abre la paternidad, en función de mejorar los niveles de paridad de género en los cuidados y conductas sociales e intrafamiliares.

En las últimas décadas aumentó notablemente la discusión de género. Se crearon leyes, ministerios, protocolos de acompañamiento, canales de denuncia, campañas preventivas, talleres de cuidado y nuevas masculinidades, etc. Creemos haber generado una herramienta educativa efectiva a disposición de estas políticas públicas, y en el sentido expresado por teóricos como Dora Barrancos, apostando por la *reeducación de los vínculos*.

En tanto, por la consulta y demanda de escuelas, ongs, vecinales del barrio y madres y padres, entendemos que el dispositivo tuvo impacto positivo y responde a una necesidad concreta. Ello nos impulsa a continuar profundizando sus variados desarrollos y la investigación acción iniciada.

Intentamos circular por los horizontes del arte como vínculo, comunicación, educación, juego, reflexión, cambio. Estos ejes son ampliamente denotados por las teorías pedagógicas más vanguardistas y sobresalientes de los últimos 150 años. No obstante, se aplican poco, sobre todo en la educación formal escolar. Recorriendo las imágenes y relatos de nuestro archivo, percibimos la emoción y alegría resultantes de haber aprovechado tales saberes, transitando una experiencia transversal, compartida, vívida, sentida, que nos modificó a todes.

Bibliografía

- Barbero Fuks, Lucía (2016). Abuso sexual de niños en la familia. En Volnovich J (comp). *Abuso sexual en la infancia*. Buenos Aires: Lumen Humanitas. Colección Minoridad y familia.
- Barudy, Jorge y Maryorie Dantagnan (1991). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Pauluzzi, Liliana (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Rosario: Hipólita Ediciones.
- Segato, Rita (2003). Las estructuras elementales de la violencia. En *Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los Derechos Humanos* (1ª edición). Buenos Aires - Quilmes: Prometeo - Universidad Nacional de Quilmes. Colección: Derechos Humanos. Viejos problemas, nuevas miradas. Dirigida por Baltasar Garzón.
- Segato, Rita (2018). *Contrapedagogías de la crueldad* (1ª edición). Buenos Aires: Prometeo.

Mundiarte y las bienales internacionales de arte infantil y juvenil

María Mercedes Sánchez

Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda

*Las bienales y los encuentros señalaron la conciencia no solo de resguardar
sino alentar las vocaciones y proyectos, buscando las coincidencias,
más que las diferencias con todos los países del mundo.*

Ramón Lema Araujo

Introducción

Este artículo se desarrolla a partir de la participación en el Seminario “Historias de la educación artística en América Latina. Enfoques, lecturas y experiencias”, en el cual el profesor nos propuso reflexionar y revisar la historia local, a partir de la revisión de procesos de Perú, Uruguay, Paraguay, Brasil, y Argentina.

Una de las preguntas disparadoras del seminario fue: ¿Cómo aprendí y cómo enseñé arte? Y como respuesta propongo esta reflexión y registro de una de las experiencias más interesantes que tuve en relación con la educación y el arte infantil.

En mi infancia tuve la oportunidad de acceder a dos modos de aprendizaje del arte que, al menos en su momento, fueron bastante diferentes. Por un lado, la educación formal, de la que casi no tengo ningún recuerdo de los trabajos, ni de las docentes, y por otro, el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA), al que asistí desde los seis años, dos veces por semana, por la tarde, y que funcionaba frente a mi casa, en la Casa de la Cultura, en el centro de la ciudad de Avellaneda, de la Provincia de Buenos Aires.

El instituto de educación no formal contemplaba diferentes áreas: plástica, música y expresión corporal, hasta los 9 años, y luego plástica, música, y se reemplazaba expresión corporal por un área que se llama M.E.C.S. (Medios de Expresión y Comunicación Social) disciplina que dejó una huella en mí desde el primer momento y que definió sin dudas mi futura carrera.

Además de acompañar la educación primaria, la experiencia en IMEPA se podía continuar durante la adolescencia, en los grupos de juveniles, mientras se cursaba la educación secundaria. También había (y hay) espacios de conjunto musical, salidas educativas (¡recuerdo

minuciosamente una excursión al viejo Museo de Arte Moderno de Buenos Aires!), muestras de fin de año (que los juveniles organizábamos) y, lo que vengo a recuperar en este pedacito de historias: participábamos, a veces con imágenes, pero también como espectadores, de las Bienales Internacionales de Arte Infantil y Juvenil que se desplegaban en un amplio salón de la Planta Baja de la Casa de la Cultura, con grandes eventos inaugurales, y luego siempre hacíamos más recorridos o alguna actividad con las docentes.

Recuerdo los paneles y los pasillos que se formaban, las banderitas, dibujos y pinturas de niños y niñas de países que quizás hoy ya no existen. Era un evento impresionante para mí, y hoy lo recupero para destacar la importancia que tuvo y tiene ese gran archivo de arte infantil. Retomo brevemente la historia de las bienales, desde sus orígenes.

IMEPA y la creación de las Bienales de Arte Infantil y Juvenil

Pensar los orígenes de las bienales nos lleva irremediablemente a pensar en el ideólogo y creador del instituto y de la propuesta de las bienales, el profesor Ramón Lema Araujo.

La historia de sus inicios en la Municipalidad de Avellaneda es contada en sus propias palabras:

Cuando en 1965, llevo a la Dirección de Cultura para conversar con el entonces Director, D. Basilio Ruiz, a iniciativa de los escultores Sepucio Tidone, Oscar Albertazzi y el pintor Francisco López Grela, tenía ya un largo recorrido en el Arte y la Docencia (...) Mi regreso a Europa renovando los contactos y trabajos con Chancerell, Maurice Martenot, y con aquel inolvidable maestro creador de la Escuela del Mar de Barcelona, Pedro Berges, y posteriormente con Herbert Read, definen la experiencia que quería realizar en la Argentina. (Revista *Educart*, 1975)

Aceptada su propuesta entonces, comienzan las actividades como un anexo a la Escuela de Artes Plásticas “Alfredo Sturla” para independizarse luego con la creación de la Escuela de Arte y Expresión Infantil (A.E.I.). Al poco tiempo, se jerarquizan las escuelas de arte y se convierten en institutos y, de ese modo, nace, en 1965, el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA).

Si tomamos como fuente los escritos del rector fundador Ramón Lema Araujo, podemos advertir que la realización de las Bienales, en especial las internacionales, tenía como objetivo central la construcción de una red, local, nacional e internacional, para desarrollar un intercambio cultural que pueda dar respuestas a un mundo que él describe en transición hacia una nueva era, surgida luego de las dos guerras mundiales y con un potencial riesgo ético, político y ecológico:

La municipalidad de Avellaneda, a través del Instituto Municipal de Educación por el Arte, está tratando de ampliar la proyección de su labor en beneficio de centenares de niños y jóvenes de la ciudad.

Al mismo tiempo quiere brindar sus experiencias para interrelacionarse con todos los organismos culturales del país, de Latinoamérica y del mundo, para un intercambio cultural continuado que termine con el aislamiento y que sirva de precedente para que, en cada lugar, en cada pueblo o ciudad se puedan aprovechar los valores y energías de todos los hombres preocupados en replantear los elementos más imponderables del quehacer educativo.

Las Bienales Nacionales e Internacionales de Arte Infantil y Juvenil son un muestrario abierto al asombro de todos. Miles de trabajos forman parte del Repositorio del Museo Internacional de Arte Infantil y Juvenil.

Los seminarios y cursos permitirán una nueva apertura y una mayor incidencia para cubrir necesidades cada día más crecientes en este campo.

Como desde el comienzo el estímulo ha sido constante, estamos seguros que en el futuro ampliaremos en lo posible la envergadura de nuestro cometido (Revista *Educart*, 1974: 2-3).

Es interesante advertir que esta finalidad de alguna manera da respuesta, a la manera local, a lo que la UNESCO planteaba desde 1949, y en esos años (1951), a partir de una reunión de especialistas en Bristol (Inglaterra), se funda la Asociación Internacional de Educación por el Arte (INSEA, por sus siglas en inglés).

Desde el primer momento reconoció la Unesco el valor de la educación artística como un medio de enriquecer la formación individual de la juventud y favorecer la comprensión internacional. Cuando en 1949 un grupo de especialistas de educación artística se reunió para discutir el programa de la Unesco, se insistió en la necesidad de fomentar los contactos internacionales de toda índole; de información, técnica, ideas y creencias; de profesores de arte y del trabajo artístico realizado por los niños en diferentes países. (Unesco, 1953)

La primera Bienal Argentina de Arte Infantil y Juvenil se realiza en el año 1969; se orientaba a estimular y difundir la Educación por el Arte y contó con la participación de todas las provincias. En 1970 se inaugura la Primera Bienal Internacional de Arte Infantil y Juvenil en la cual se presentaron más de 30 países de cuatro continentes. A través de valijas diplomáticas, el Ministerio de Relaciones Exteriores enviaba la convocatoria de las bienales a todo el mundo y de ese modo la comunicación se dispersaba y se recibían trabajos de diversas partes del mundo.

A partir de entonces, se sucedieron Bienales Nacionales, Internacionales (a veces juntas), Retrospectivas y Muestras Itinerantes de forma constante, hasta el 2018.

En el año 1979 se crea el C.I.D.I. (Centro de Investigación y Documentación de IMEPA) para inaugurar una etapa de catalogación, ordenamiento, mantenimiento y archivo de las obras, además del apoyo técnico mayormente en el área de audiovisuales que ofrecía a IMEPA. Entre las actividades del CIDI se incluían los envíos de intercambio con el extranjero y de ese modo, el archivo tuvo participación en la Bienal de Grabado de Polonia, en el Festival Internacional “Bandera de la Paz” de Bulgaria, en muestras de la UNESCO, entre otras.

El archivo CIDI donde los trabajos son clasificados por temática, técnicas, y procedimientos permite un estudio por provincias en el caso de nuestro país. En el caso extranjero, correlación por edades y en todos los casos la posibilidad de establecer seguimientos para estadísticas de trabajos infantiles sobre color, temas y preferencias, relaciones entre música y color, expresión corporal y colores, etc (Revista Educart, 1965-1988: 9).

El archivo CIDI tuvo como impronta clara dialogar con el archivo para ponerlo en valor no sólo desde la exposición sino también desde la investigación.

En 1994, este archivo se reubica en el Centro Cultural Barracas al Sud (ex palacio municipal) y se crea el Museo Internacional de Arte Infantil y Juvenil MUNDIARTE, el cual será el encargado de sostener la actividad de las Bienales, Retrospectivas y muestras itinerantes que recorrerán el país y el exterior.

El archivo cuenta con más de 30.000 obras de técnicas diversas, dibujos, pinturas, grabados, cerámicas, poemas, títeres. Desde el 2015 y hasta la actualidad, el archivo de MUNDIARTE se encuentra emplazado en el nuevo edificio de IMEPA.

Estructura y organización de las bienales

Durante su trayectoria, las Bienales tuvieron apoyo y auspicio de organizaciones nacionales e internacionales como ser:

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- Ministerio de Relaciones Exteriores
- Fondo Nacional de las Artes
- Secretaría de Turismo de la Nación
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación
- Honorable Senado de la Nación
- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires
- Secretaría de Cultura de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires
- Consejos Generales de Educación, Secretarías de Cultura y Educación, y Secretarías de Turismo de Provincias Argentinas
- Secretarías y Direcciones de Cultura y Educación de Municipios participantes
- Embajadas de Países participantes
- UNESCO
- UNICEF
- CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte).¹

¹ Archivo MUNDIARTE

El archivo cuenta con material de los siguientes países:

ÁFRICA: Egipto, Kuwait, Sudáfrica

AMÉRICA: Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Rep. Dominicana, y Venezuela.

ASIA: Bangladesh, Corea, China, Filipinas, Hong Kong, India, Irak, Israel, Japón, Tailandia y Turquía.

EUROPA: Alemania, Austria, Bélgica, Checoslovaquia, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Hungría, Italia, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Suecia, Suiza y Yugoslavia.

OCEANÍA: Australia y Nueva Zelanda.

El equipo de trabajo de la Bienal cambió y se complejizó a medida que las Bienales crecían en cantidad de trabajos recibidos y en la organización de los eventos y del archivo. Hacia 1994, y frente a la inminente jubilación del profesor Ramón Lema Araujo, se propuso y organizó la transformación del CIDI (Centro de Investigación y Documentación de IMEPA) en el archivo de MUNDIARTE. En el decreto firmado por el entonces Intendente Municipal Baldomero Álvarez de Olivera, se describe la relevancia para la municipalidad de un proyecto de estas características:

VISTO:

La importancia de apoyar proyectos e iniciativas que, dirigidas a los niños y jóvenes que tengan como objetivos primordiales el desarrollo de la creatividad y la expresión, teniendo en cuenta los aportes del Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA) desde su creación a cargo del Profesor, Ramón Lema Araujo, ha brindado de forma ininterrumpida a la comunidad de avellaneda y al país a lo largo de tres décadas, y

CONSIDERANDO:

Que las Bienales Nacionales e Internacionales de Arte Infantil y juvenil, las jornadas argentinas y los encuentros internacionales de Educación por el Arte, las jornadas Rioplatenses, la creación de la comisión de Educación por el Arte para los países de la cuenca del Plata (CODEART) y el apoyo para la creación del consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) convocan anualmente a niños, jóvenes, docentes y estudiantes de todo el mundo y dada la jerarquía alcanzada por el Archivo y Repositorio de las Bienales y Encuentros:

Por todo ello el INTENDENTE MUNICIPAL

DECRETA:

Artículo 1: Créase el Museo Municipal de Arte Infantil y Juvenil, contándose con el material, equipamiento, repositorio, archivo e instalaciones del Centro de Investigación y Documentación de IMEPA (CIDI).

Del mismo modo, en documentación del mismo año, encontramos una copia con la descripción de los roles, funciones y disponibilidad horaria de cada integrante, que nuevamente demuestra la complejidad de sostener este tipo de archivo, diverso no solo desde lo geográfico, sino también desde lo disciplinar, ya que contaba con producciones de todo tipo de producciones visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía, audiovisual, etc.). Aquí se describen las funciones de alguno de sus miembros:

Oswaldo Di Pace: Coordinador de MUNDIARTE, se contacta con Museos e Instituciones relacionadas con la niñez, la cultura y la educación. Organiza y supervisa las Bienales Nacionales e Internacionales, como así también las muestras itinerantes y las retrospectivas. Elabora y coordina proyectos de investigación relacionados con la expresión plástica infantil y juvenil. Organiza la infraestructura del archivo para la conservación de Obras de IMEPA y Bienales. Elabora notas, documentos, y folletos relacionados con MUNDIARTE y su difusión. Organiza tareas relacionadas con la informatización del museo.

Liliana Rosa Haus: Enlaces institucionales, se relaciona con cancillería, embajadas, Ministerios, consejos escolares e instituciones relacionadas con la educación y la cultura a nivel Nacional e Internacional. Publicita, difunde e informa las muestras itinerantes, Bienales y muestras en general. Solicita auspicios institucionales para las Bienales Nacionales e Internacionales. Organiza el archivo administrativo, documentación. Recepciona obras de Bienales. Guía de visitas escolares que concurren a las muestras.

Además de las dos personas mencionadas, la propuesta del museo incluía al menos siete trabajadorxs más, con roles administrativos (carga de datos de las obras, la digitalización, la recepción, selección de obras, colaboración con el montaje y la organización de muestras y retrospectivas), trabajo de conservación, la relación con las instituciones del barrio (como por ejemplo las visitas escolares) y de la región. Un punto aparte era la participación de una persona especialmente dedicada a la recepción, catalogación y conservación de obras fotográficas, audiovisuales y multimediales, vinculado posiblemente, al carácter innovador como espacio educativo que IMEPA siempre tuvo en relación con la educación y los medios de comunicación.

Cabe mencionar que el carácter de las Bienales no era en absoluto competitivo, y que la selección (simplemente porque no era posible la exposición de todos los trabajos) era a partir de consensuar criterios en función de las obras recibidas y el contexto de la muestra o Bienal.

Bienales y encuentros de expertos

Una cuestión fundamental a tener en cuenta sobre las Bienales, tanto Nacionales como Internacionales, es que se organizaban en conjunto y simultáneamente, con los Encuentros de Expertos en Educación por el Arte. De ese modo se convocaba doblemente a docentes y referentes, en especial de Latinoamérica, a participar de jornadas de reflexión,

talleres, conferencias, mientras que transcurría la exposición de la Bienal que correspondiera en cada caso.

Así sucedió desde la Primera Bienal Internacional de Arte Infantil y Juvenil en el año 1970:

Asistieron especialistas e investigadores docentes de todo el país y del extranjero: Brasil, Chile, Uruguay, Paraguay, Perú, Venezuela, Colombia, México, Panamá, EE.UU., Guatemala, Canadá, España, Portugal, Francia, Bulgaria, Polonia, Gran Bretaña, etc.

Es necesario rescatar las propuestas de estas Jornadas y Encuentros, que registran memorables participaciones de Augusto Rodríguez, María Fux, Patricia Stokoe, Hans Dieter Junker, Salomón Azar, Mercedes Antelo, Leda Vallares, Olga Blinder, Emanuel Pantigoso, entre otros. Estas reuniones convocaron a maestros de todo el país, y de países vecinos para que concurren como protagonistas, con sus trabajos expresaban una realidad, la realidad de un país y un continente, creando así un espacio enriquecedor de intercambio que permitió definir líneas de trabajo y prioridades (Archivo Mundiarte).

Estas prioridades estuvieron vinculadas fundamentalmente a la capacitación y perfeccionamiento docente, a la creación de grupos de estudio regionales y provinciales para la sistematización y reflexión sobre los objetivos de la Educación por el Arte. En varios encuentros (los organizados en los años 1979, 1981 y 1984) el debate se centró en la integración de la Educación por el Arte en todos los niveles de enseñanza; en ese sentido, se proponía incorporar conocimientos de psicología evolutiva, técnicas de planificación, implementación y evaluación. También se mencionaba la idea del “docente creativo” para potenciar las capacidades del maestro. Se describe la reflexión acerca del trabajo en el aula como una instancia de socialización liberadora.

Otra inquietud que se trabajó en los años de los Encuentros fue el concepto de Identidad Cultural, con el objetivo de revitalizar las culturas autóctonas y rescatar el patrimonio histórico: “[...] la educación por el arte es visualizada como la herramienta adecuada para rescatar el pasado cultural en un presente dinámico, que nos identifique dentro del marco de la comunidad latinoamericana”, expresa Roxana Villarino, docente y actual Rectora del Instituto Municipal de Educación por el Arte.

Algunos otros temas destacados en los Encuentros han sido: La literatura infantil en los diferentes campos expresivos, la Educación por el Arte en su función terapéutica y psicoterapéutica, el trabajo con estudiantes con problemas de aprendizaje, la investigación de marcos teóricos que suministren nuevas técnicas y metodologías para sumar a la educación.

También es interesante recuperar la manera en que las Bienales funcionaban como disparador pedagógico de actividades para lxs niñxs que asistían a IMEPA. Ya que durante el transcurso de las Bienales se realizaban actividades centralmente de observación de los trabajos recibidos, para descubrir diferencias o relaciones entre los trabajos de los diferentes países, la utilización particular de algún recurso o técnica, y luego del trabajo de observación, la iniciativa de hacer en las aulas, retomar ideas y modos de aquello observado. Podemos imaginar una serie de preguntas: ¿Cómo pintan lxs niñxs de tal o cual país? ¿Hay alguna técnica que usen

más? ¿Qué cuentan o representan lxs niñxs de por aquí? Los trazos, ¿cómo son? De ese modo, las Bienales, los Encuentros y la actividad en IMEPA se potenciaban en un circuito de estímulo y creación que sin dudas hacía crecer a quien participaba.

Algunas reflexiones finales

Considero que lo expuesto hasta aquí demuestra el enorme valor del archivo MUNDIARTE, y pienso en la relevancia física y presente de esa red internacional, posible de ser recorrida en aquellas Bienales y encuentros. El valor de visitarla desde una propuesta pedagógica expresa la presencia de producciones de niñxs de todo el mundo en el centro de la ciudad de Avellaneda como evento cultural fuera del circuito central de la Capital Federal, pero con repercusiones de gran alcance.

Se abre la pregunta inmensa sobre qué expresaron y expresan esas producciones, en cada evento, en cada convocatoria.

La postpandemia nos devolvió la escala global en muchos aspectos de la vida cotidiana, nos pudimos pensar con problemáticas conjuntas en un lugar y en otro de los más distantes. También podemos pensarnos desde el arte en el mismo sentido. La necesidad de expresarnos y la importancia de proteger a las infancias ante el mundo que les toca. Como dice Chiqui González (Ex Ministra de Cultura e innovación de Santa Fe y creadora del Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación) en uno de sus escritos de marzo de 2018:

En lo profundo de toda novedad (y los niños son lo nuevo) la infancia trae todas las contradicciones de su tiempo. El niño es una forma de estar en el mundo atravesado desde su concepción por los lenguajes, formas de pensamiento, culturas regionales y grupales, segregaciones, violencia, sistemas de representación de las sociedades, creencias e imaginarios sociales.

Propiciar y promover un archivo internacional de arte infantil y juvenil, que permita compartir, recuperar, investigar y proteger la representación de las infancias es fundamental para comprender la cultura de nuestro tiempo y para proyectar la cultura del futuro.

Un agradecimiento enorme a Gladys, Mariano, Roxana y Osvaldo por su disposición y apoyo.

Fuentes consultadas

Archivo MUNDIARTE, <http://www.mundiarte.com.ar/>, <https://www.instagram.com/mundiarteavell/?hl=es>

Archivo CIDI

Revista Educart (1974). La historia de la humanidad. Nro. 0, julio.

Revista Educart (1975). X Aniversario. IMEPA a través de las palabras de su fundador. Nro. 2, junio.

Revista Educart (1965-1988), IMEPA 23 años en la Educación por el Arte, Nro 9, diciembre.

UNESCO (1953). El correo, Publicación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Volumen VI, Nro. 10 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070568_spa

Entrevistas

Osvaldo Di Pace. 11 de agosto de 2022, Avellaneda, Buenos Aires.

Roxana Villarino. 1 de septiembre de 2022. Avellaneda, Buenos Aires.

Referencias

Chiqui González (2018). *Escritos Políticos de la Infancia*. <https://chiquigonzalet.com.ar/project/nino-se-nace/>

Menjunje, prácticas pedagógicas situadas

Giselle Castosa
Reina Escofet

Universidad Nacional de las Artes

En nuestra trayectoria como estudiantes, docentes, artistas e investigadoras observamos métodos educativos que no involucran al territorio. Es decir, pedagogías universalistas, hegemónicas y eurocéntricas, basadas en la concepción moderna sujeto-objeto, que tienden a la cosificación de la vida. En consecuencia, hay una pérdida de la identidad y el lenguaje a causa de la no vinculación con el estar en la tierra.

Para el Congreso Internacional “Territorios de la Educación artística en diálogo”, nos planteamos trabajar sobre aquellos ejes que consideramos apropiados visibilizar en esta jornada; desarrollaremos los conceptos que abarcan la memoria, la identidad y el territorio. Por lo cual proponemos hacer énfasis en descolonizar aquellas costumbres arraigadas de la herencia occidental. A través de estrategias interdisciplinarias que articulan teoría/práctica/artística venimos desarrollando contenidos que amplían las características clásicas de la investigación académica y fortalecen la realización estética en términos de concientización e ideologización del hacer. En este marco desarrollamos jornadas académicas, participación en encuentros, articulaciones entre docencia-investigación-extensión, intervenciones artísticas, desarrollo de sitio web, redes sociales y generación de contenidos digitales, por ejemplo, el calendario malonero.

Mientras tanto surge la necesidad de deconstruir ciertas cuestiones académicas, rompiendo con lo lineal y lo unidireccional para pasar a un relato en espiral. Con esto queremos decir que es recurrente dentro del ámbito educativo relatos cronológicos y parciales donde se automatizan los saberes y se emiten en una sola dirección como práctica de aseveración subordinada. Es por esto que proponemos movimientos que tramen desde las palabras, sentires y experiencias espirituales para situarnos en un pensamiento iconográfico espiralado. En efecto, la memoria es indiscutiblemente un factor clave para las pedagogías situadas, con la afirmación de la existencia en el ejercicio de recordar, generamos vínculos con los modos de estar, de habitar y de ser.

Así que es la reciprocidad de las palabras y las acciones donde se cultivan las pedagogías de las geo narrativas¹ que involucran la memoria del cuerpo individual y colectivo con el objetivo

¹ Es el nombre del pensar y nombrar desde el sur, un sentipensar desde el estar-siendo, una poética desde el sur.

de “estar siendo entre palabras, estamos siendo palabras” (Wainszok, 2021: 101). Es decir, estamos siendo poesía desde nuestra propia identidad, con nuestras prácticas en el territorio nombramos, pensamos, deseamos, sentimos, imaginamos y nos transformamos. De esta manera, apelamos a una educación sentimental donde los deseos son materiales pedagógicos y la memoria es parte de este relato en espiral. En particular tratamos de abrir espacios de interrogación, escucha y habla para construir propios relatos, donde el recordar es cartografiar, convirtiéndose en principio de acción y devenir. Puesto que con la estrategia didáctica de testimoniar la experiencia del cuerpo recurrimos a la memoria y a la imaginación (Mèlich, 2006:120).

Precisamente es nuestro deseo compartir métodos pedagógicos, recreando prácticas culturales ancestrales, dónde reavivar saberes sobre el lenguaje, lo sagrado y el movimiento origina la línea-vida-tiempo-ritual. Así mismo, es la memoria como representación del territorio quien atraviesa el cuerpo y registra desde la autorreflexión, la sensibilidad enfocada en el estar. Ahora bien, debemos interrogarnos y esbozar respuestas que sean un análisis de sentido y de rompimiento entre los lazos formadores de pedagogías binarias, que han reforzado algunas prácticas donde el deseo queda relegado a lo superficial. Por el contrario, proponemos acciones artísticas de carácter estético-rituales con la comunidad, sea del lugar que sea, ofreciendo talleres colaborativos, experiencias situadas y aproximaciones al buen vivir.

Las Ideas/soportes en un relato en espiral

Nos interrogamos ¿De qué manera convidar con un ejercicio donde la memoria es la principal invitada? Y por consiguiente, la respuesta fue el haber trazado una jerarquía de ejes conceptuales con los cuales trabajamos desde diferentes activaciones, mapeos, banderas con materiales naturales, stencils, para nombrar algunos de ellos fue lograr un entramado de pensamientos en conjunto con la memoria, la identidad y el territorio. Sirva de ejemplo, el hacer territorio específicamente en escuelas de arte y en espacios académicos, como fue el congreso. La propuesta fue potente, activar el cuerpo-memoria-ancestral, dejar-se ser y caminar-pensar sobre nuestras propias sabidurías guardadas en la memoria. En concreto, nos sentamos sobre el suelo, dejamos la espiral trazada en papel y convidamos papelitos de colores, marcadores, fibras, y se pide una reflexión grupal en torno a los ejes abordados identidad, memoria y pasar por el cuerpo el territorio.

Mientras tanto a este método lo nombramos acción teórica performática, porque involucra un menjunje del cuerpo individual con el cuerpo colectivo, donde la vida y diversas existencias se relacionan. De manera puntual es un dispositivo que actúa como puente de vínculo y trae consigo la propuesta de conectarnos desde el hacer-ritual en clave pedagógica. Considerando que hemos articulado la memoria ancestral, el cuerpo en el territorio y la escucha colectiva como práctica situada y así le dimos materialidad subjetiva a su vez muy relevante, a nuestro pensamiento popular contemporáneo. Razones por las cuales nuestra propuesta se convierte en acción, y la identidad en un modo de hacer /ser con otros, que van de lo real a lo imaginario, somos artistas y docentes, y entendemos que la aplicación de contenidos pedagógicos que

reparen en la transmisión-imaginación de la memoria, sea en una manifestación gestual o un hacer mágico, que transmuta la idea de pensar con el cuerpo una memoria colectiva, activar y reflexionar, dar lugar al deseo. Y de este deseo nacen las palabras como manifestaciones concretas y se plasman en otros dispositivos de vínculos desde la escucha de la naturaleza, hasta la palabra espiralada que recobra en su tránsito un poder terrenal.

Estas experiencias surgen como antecedente de otras actividades-dispositivos que fuimos realizando en el correr de los años, un ejemplo de ellos es la realización de fanzines como apropiación del gesto comunicativo e iconoclasta. La idea del *fanzine* como soporte de la memoria, actúa indefectiblemente en sentido contracultural, logramos realizar varios de ellos con fragmentos de imágenes colectivas, propias y re-apropiadas, otras prestadas de diversos colectivos que apuestan a la libre circulación del arte.

Hacer el *fanzine*, consistió en intervenir sobre las denominaciones que consideramos obsoletas dentro del lenguaje y que aún hoy operan en las concepciones de las Bellas Artes, como por ejemplo la idea de ejemplar único y obra individual vs. obra colectiva. Para esto dejamos liberada la intervención pos-armado compartiendo pensamientos y democratizamos la tirada del *fanzine* bajo la propuesta de copio-pego-colectivizo-agrego-comparto. Una experiencia desacralizada del hacer, poder comunicar, compartir y dejar libre para que crezca y mute en cada acción de obrar colectivamente.

Lo que nos lleva a pensar y realizar otra acción que realizamos en relación a otro de los ejes que trabajamos, nos referimos a la memoria desde la imagen del *khipu*² como símbolo de memoria orgánica, viva y activa. El *khipu* es un instrumento de almacenamiento de información, un sistema de contabilidad y de relatos épicos, es un sistema gráfico utilizado por las civilizaciones andinas, consistente en cuerdas de lana o de algodón de diversos colores, provistos de nudos.

En definitiva, compartir el conocimiento, desde la comunicación con nuestro cuerpo y con la tierra para expandirlo a través de diferentes dispositivos artísticos, y acciones populares que en el cruce de lenguajes dejen una huella en el territorio, pero un territorio sensible, exponencialmente sensorial. Trabajar con materia que involucre estas cuestiones habilita a la gestación de nuevos mundos y nuevas sensibilidades, pues la educación debe estar al abrazo de aquellos que lo necesiten a lxs pibxs que son nuestros territorios. Por último, desde un tejido variable el hacer toma una dimensión colectiva potenciadora de vida, a partir del juego y el movimiento de sentires y prácticas espirituales compartidas, se llega al conocimiento de uno mismo y su lugar. Retornando a un punto con mayor grado de conocimiento.

Conclusión final

Encontramos en nuestros procesos que conforman prácticas artístico-rituales, un camino que reafirma nuestra vitalidad creativa enraizada con la naturaleza, y nuestras ancestras

2 Derivado del vocablo quechua *khipu*, significa nudo, atadura, lazada.

Bibliografía

- Amigo, Roberto (2002). *Guerra, anarquía y goce. Tres episodios de la relación entre la cultura popular y el arte moderno en el Paraguay*. Asunción: Centro de Artes Visuales.
- Colombres, Alfredo (2008). *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Escobar, Ticio (2021). *Aura disidente: Arte y Política*. En *Aura latente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Escobar, Ticio (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Buenos Aires: Ariel.
- Lara, Antonio (23 de julio de 1976). El mundo de los “fanzines”. *Diario El País*. https://elpais.com/diario/1976/07/23/cultura/206920810_850215.html
- Quijano, Aníbal (2014). *Textos de Fundación*. Buenos Aires: Del Signo.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Ch Ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Wainszok, Carla (2021). *Pedagogías de los tiempos remotos*. Buenos Aires: UNAD.
- Mèlich, Joan-Carles (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 5, Universitat de Barcelona, España.

La corporalidad en la educación artística. El tango en la ronda de conversación

Andrea Uchitel¹

Participar de la ronda de conversación “Teatro, danza y corporalidad en la educación artística” que coordinaron Rita Parissi y Gustavo Armas durante el Congreso Internacional “Territorios de la educación artística en diálogo” organizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) en diciembre de 2022 fue una celebración excepcional. El primer motivo para celebrar es el reconocimiento que surge desde la institución al generar espacios que valoran la función e integran los aportes de aquellxs docentes investigadores que hacemos nuestros caminos profesionales pedagógicos fundamentalmente de manera independiente, en espacios informales y vinculados a prácticas artísticas populares.

El segundo motivo de celebración es la ronda misma, esa situación de paridad en que mirarnos, conocernos y compartir. Una ronda de conversación—más que un panel— como territorio para el intercambio. Y la invitación específica a pensar colectivamente el lugar de la corporalidad en la educación artística. Colegas docentes de múltiples orígenes conjugamos nuestras búsquedas y propuestas en torno a la enseñanza del teatro, la expresión corporal, el folclore, y desde mi aporte, el tango. Este es el tercer motivo de celebración. La danza social del tango en diálogo con otras danzas y otras artes, alimentando la reflexión en torno al lugar de la enseñanza y el aprendizaje en y a través del cuerpo y el movimiento.

1 Me permito presentarme brevemente como lo hice en la ronda y dejarles mi contacto para seguir en diálogo: Bailo tango desde hace más de 20 años. Soy parte de la nueva generación de bailarines de tango que se han formado junto a milonguerxs herederxs de la tradición del baile social y que, al mismo tiempo viene reformulando esta experiencia, innovando en las formas de pensar la transmisión de la danza y su práctica. Doctora en biología, bailarina e investigadora en el campo de la Educación Somática y profesora de Técnica Alexander, desarrollé un abordaje técnico y pedagógico específico al tango que llamé “Mecánicas del Abrazo”. En 2020 publiqué un libro-manual, *Bailar Tango. Mecánicas del Abrazo*, que sintetiza la propuesta y ofrece una mirada detallada, poética y contemporánea sobre el tango social. Está destinado tanto a quienes ya bailan y enseñan como a quienes se sienten curiosos por comenzar. Además he publicado artículos en distintos medios, ampliando la propuesta de abordaje somático al tango.

Contacto: andreauchitel@gmail.com; Fb: Andrea Uchitel Ig: @andreauchitel

Más información acerca de mi trabajo: <https://linktr.ee/AndreaUchitel>

La trama de la conversación se tejió reconociendo en las palabras y experiencias de unx colega, el pie para contar lo propio, enlazando ideas y situaciones, cruzando abordajes y disciplinas. Sintiéndonos recíprocamente interpeladxs, fuimos conectores unxs de lxs otrxs, (nos) asociamos, vinculamos, amplificamos, repreguntamos. En este ejercicio de la transdisciplinariedad, se multiplicaron los puntos de vista desde los cuales seguir comprendiendo la importancia y potencia de la corporalidad en la educación artística.

Se puso de manifiesto que compartimos algunas problemáticas. Nos cuestionamos la normatividad y los estereotipos. Nos preguntamos de qué modo enseñar y sistematizar sin encasillar, sobre todo cuando la referencia hegemónica (estética e ideológica) tiene tanto impacto y poder. Muchxs coincidimos en la certeza, basada en nuestro proceso personal y nuestro recorrido como docentes, de que las prácticas somáticas —aquellas que fomentan el valor de la investigación en primera persona a través del movimiento consciente y el desarrollo sensorio perceptivo— construyen subjetividad y empoderan a lxs nuevxs artistas en formación, aquí mayoritariamente bailarines y actores.

Al presentar mi trabajo “Una propuesta para repensar la formación de docentes de tango danza a través de la perspectiva de la educación somática” tuve la sensación de que el caso del tango podría estar funcionando como un ejemplo concreto en que se visibilizan con claridad esas problemáticas. Cuando nos referimos al tango como danza social, subyace una contradicción: si bien se pregona y espera que el tango sea inclusivo y popular (para todas las edades, nacionalidades, condiciones sociales, toda identidad de género, todo tipo de corporalidad, etc) muchos estereotipos y preconceptos generalizados alejan a muchas personas deseosas de bailar. Con estas referencias, impuestas sobre todo por el mercado del espectáculo y las competencias, lo perciben como una danza de exclusividad y de dificultad inabordable. Más aún, estas referencias no solo resultan limitantes para mucha gente, sino que influyen —y hasta son sostenidas por— ciertas estrategias pedagógicas heredadas, basadas en la repetición de estos modelos. Sin embargo, estas referencias no reflejan lo que ocurre en muchos espacios de danza social.

“Imagínense bailando un tango” les dije. Así, con una colección de abrazos imaginarios, construimos entre todxs la primera evidencia de que ningún abrazo es —ni funciona— igual a otro. Esta diversidad de formas refleja la realidad de las milongas y es el gran desafío para quienes bailan, o desean bailar tango. Para seguir derribando preconceptos limitantes —como “el tango es de viejos, es triste y hace falta ponerse tacos o traje para bailar”— compartí una serie de fotos de milongas actuales donde se ven en la pista, distintas formas de abrazos entre personas muy distintas entre sí. Personas de diversas edades, fisonomías y estéticas bailan juntas, abrazándose de cerca o de lejos, muchas veces en zapatillas. Se ven sonrisas. Se ven gestos amables, llenos de ternura, de escucha recíproca. Una chica guiando a un chico con cara de estar contentxs, disfrutando, celebrando el acto de bailar un tango (Uchitel, 2022). Hace ya muchos años estos espacios coexisten con otras milongas más tradicionalistas. Así se va componiendo este universo tanguero que, al expandirse, se diversifica, se complejiza. Lo que era única referencia va perdiendo preponderancia y se va equiparando con lo emergente. El mapa de milongas es cada vez más

amplio y heterogéneo. Poder cruzar de un espacio a otro y encontrar aquel que nos resulta más afín es parte del baile.

Revisar y desafiar los estereotipos tangueros fue el primero de mis propósitos en esta ronda. La búsqueda de renovadas pedagogías cobra sentido y dirección si reconocemos el contexto actual del tango (y de la sociedad). El ejercicio de desarticular tanto las imágenes y creencias hegemónicas estereotipadas (solo representativas de un sector del tango pero que sigue teniendo mucha fuerza y visibilización mediática) resulta fundamental no sólo para cuestionar y cambiar las creencias que siguen limitando a personas con ganas de bailar y que, desde ese desconocimiento, se autoexcluyen sino que, y por sobre todo, orienta el trabajo de lxs docentes hacia la creación y el desarrollo de nuevos abordajes pedagógicos adaptados a los cambios en el contexto social y afines a los requerimientos actuales de una comunidad diversa.

Las formas de enseñanza “reproductoras” basadas exclusivamente en la copia y repetición de un modelo único de referencia están desafiadas por lo diverso de la realidad. Aprender algo de manera muy fija, demasiado esquematizada y por imposición va en sentido contrario a esta búsqueda, creando incluso más dificultad a la hora de integrarse a las milongas. Se vuelven necesarias otras estrategias que permitan desarrollar la habilidad de generar acuerdo, armonía y complementariedad en tiempo real con la persona particular que estás conociendo durante el bailar, valorando su singularidad y la de cada encuentro. Tal vez, adquirir esta habilidad esté en (sea) el corazón de los nuevos procesos de aprendizaje, y de la danza misma. Crear nuevas pedagogías para el tango necesita de una relectura de lo que acontece al bailar en el abrazo y de herramientas que contemplen y faciliten el diálogo físico hacia el acuerdo, que lo hagan accesible, lo resignifiquen. No se trata de crear otra danza sino de renovar su acceso con miradas y abordajes que sean más acordes a la realidad de la sociedad, a las ideas y paradigmas que la mueven, sensibilizan e interpelan. Las estrategias pedagógicas que se desarrollen irán moldeando la herencia de la tradición actualizada. Afortunadamente, poco a poco, van surgiendo nuevas formas de transmisión que preparan a las personas para bailar (felices) en todos los abrazos.

Como una forma muy simplificada de ilustrar algunos modos de ir resolviendo estos desafíos, en esta ronda compartí dos propuestas que retoman contenidos tangueros muy típicos y conocidos: 1- ¿Qué entendemos por las acciones “llevar - seguir” cuando pensamos en bailar tango? Es posible que tengamos que redefinir lo que interpretamos por estos verbos dado que al bailar lo que estamos buscando es una acción conjunta, la sensación de unísono, de “juntxs”. Esto deja ver que para bailar entrenamos la capacidad de acoplar nuestros movimientos, direcciones, amplitudes, tiempos y energías mediante la escucha recíproca. Los roles (tareas) son distintos pero la responsabilidad es compartida. Reelaborar el lenguaje para clarificar lo que estamos buscando es parte central para la construcción de nuevos abordajes 2- Otro ejemplo es el famoso “paso básico” del que muchos escucharon hablar e incluso intentaron memorizar. Sin embargo al bailar en una pista llena de gente, esta secuencia no funciona, difícilmente es posible realizarla entera. Una consigna más interesante sería la de bailar inventando modos de desarticularla, interrumpir direcciones y crear nuevas combinatorias,

así refinar la percepción y la coordinación para el acuerdo y la toma de decisiones en tiempo real para la improvisación. Al estar involucrados en el abrazo como investigadores más que como reproductores, valorando la capacidad sensorial de cada persona como fuente de información y modo de conocer —de ir conociendo, reconociendo e ir aprendiendo a aprender— el bailar tango se vuelve una práctica que, desde el desarrollo somático de las personas, empodera.

El principio básico de este tipo de propuestas inspiradas en la perspectiva de la educación somática es involucrar a las personas en situaciones exploratorias desde la sensorialidad más que desde la imagen (razón por la cual en este tipo de clases no suelen usarse espejos). Todas las personas que se acercan a bailar tango están dispuestas a ponerse en juego desde la corporalidad y el contacto, inexorablemente sensorial, para aprender. Desarrollando consignas exploratorias, más o menos abiertas, conducir la atención al acto de percibir en y desde el cuerpo y el movimiento como forma de saber —de ir sabiendo— permite pasar de la reproducción a la investigación. Incluso aquello que se repite deja de ser un fin en sí mismo y se transforma en material para la investigación, la comprensión y los descubrimientos.

La enseñanza somática es en sí misma no prescriptiva. Con distintas metodologías, las prácticas (como la Técnica Alexander, el Método Feldenkrais o la Sensorialidad, por nombrar algunas de las más conocidas) invitan a reconocer y desmontar hábitos psicofísicos adquiridos muchas veces involuntariamente, a interrogar convenciones y legados naturalizados tanto en el cuerpo como en el pensamiento y los deseos (tan colonizados y normativizados como los cuerpos, inexorablemente indisociables) y habilitan el espacio para que aparezcan alternativas, posibilidades emergentes y novedosas para una práctica artística que pueda reconocer y poner en valor las singularidades de cada persona (Uchitel, 2021).

Para que aparezca el permiso y el espacio de disponibilidad al cambio que necesita la emergencia de la novedad, resulta de suma importancia construir ambientes de confianza, que sepan integrar lo no previsto y la diversidad con amabilidad. “El ambiente es educador en sus efectos” decía Isabel Molinas durante la conferencia de apertura de este congreso. Luego, Sidney Peterson, remarcando la importante habilidad del docente de crear día a día el contexto que fomenta y contenga los procesos singulares de cada alumno en el aula, nos invitaría a “prepararnos para “estar” profesores, más que “ser” profesores”. Prepararnos para “estar” profesores creadores nos necesita muy despiertos, perceptivos y con recursos pedagógicos para reinventar y adaptar contenidos, facilitar y acompañar la diversidad de procesos de la que somos testigos. Llegar al aula listos para investigar y reinventar cómo enseñar. En este sentido, involucrarse en distintas prácticas somáticas podría brindar a los docentes de tango —y de otras artes— herramientas para que, reconociendo las características necesarias y fundamentales que garantizan la continuidad de esta danza específica —u otras artes—, construyan nuevas estrategias que involucren e interpelen a las personas, den lugar a la expresión de las singularidades y entrenen la disponibilidad para el encuentro en el próximo abrazo, siempre nuevo, por descubrir.

Cerrando este relato, me animo a pensar al tango abordado desde una perspectiva somática como contexto y recurso para comprender el lugar de las experiencias a través de

la corporalidad en los procesos de aprendizaje incluso en otros territorios de la educación artística. En particular, los principios y metodologías de las prácticas somáticas podrían nutrir los abordajes pedagógicos de múltiples disciplinas. Me pregunto acerca del lugar que se da al estudio de la corporalidad al dibujar, diseñar, pintar, esculpir, al tocar un instrumento, al cantar, al narrar, etc. Vislumbro la potencia y el grado de novedad que puede tener crear espacios de cruce y intercambio entre campos más distantes, aún más transdisciplinarios, de manera a seguir dimensionando el lugar del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las estrategias pedagógicas, en la formación docente y en toda práctica artística (y en la vida).

La corporalidad es condición irreductible de la existencia (es, está, modifica lo que hacemos, le prestemos o no le prestemos atención). El modo de concebirla la transforma en un vehículo para el disciplinamiento o bien, en potencia para la emancipación, el empoderamiento y la creatividad. Integrar la educación somática a la educación es un posible camino para seguir refinando el modo en que queremos enseñar, aprender, experimentar, crear y expresar en todos los territorios.

Bibliografía

- Uchitel, A. (2021, 13-14 de agosto). Aportes de las prácticas somáticas al tango, su técnica y pedagogía. *Actas del Encuentro de Prácticas Somáticas en el Instituto de Artes del Espectáculo (IAE/UBA)*, Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/EPS/IEPS/paper/viewFile/6268/3805>
- Uchitel, A. (2022, 9-10 de noviembre). El tango, una plataforma cultural para el desarrollo somático de las personas. *Actas del II Encuentro de Prácticas Somáticas Cuerpos del Sur (IAE/UBA)*. Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/EPS/IIEPS/paper/viewFile/7023/4211>

Mediación cultural. Relatos de la experiencia del proyecto artístico-educativo “El teatro y la escuela, ida y vuelta”, en Río Gallegos

Ignacio Aguirre
Jimena Martínez
Silvina Vilanova

Instituto Provincial Superior en Arte, Santa Cruz

Introducción

En el año 2018 comienza la puesta en marcha del Proyecto “*El Teatro y la Escuela Ida y Vuelta*”. Esto se da luego de diversos recorridos de nosotres como docentes y trabajadores del teatro, quienes comenzamos con la redacción del proyecto. El mismo es llevado adelante por los Profesores Silvina Vilanova e Ignacio Aguirre, en co gestión con Jimena Martínez, Lucrecia Vivanco –quién otorgó el nombre al proyecto–, las salas de teatro: Teatro Municipal y Complejo Cultural, y las instituciones educativas: CPES (Colegio Provincial de Educación Secundaria) N°16 “María Raggio de Battini”, Colegio Salesiano “Nuestra Señora de Luján”, CPES N°39 “Inmigrantes en Santa Cruz”, CPES N°41 “Osvaldo Bayer”.

Germen creativo

Este proyecto surge a partir de las funciones programadas del elenco *La Comedia de Hacer Arte* oriundos de Rosario - Santa Fe, quienes llevaron adelante en gira un proyecto artístico-educativo denominado: *Programa Nacional Educando con Teatro*. El mismo se desarrolló desde el año 1999 con más de 19 temporadas, recorriendo gran parte del país. Tristemente supimos que luego de la pandemia se dejó de realizar.

El programa estaba dirigido a escuelas de enseñanza media pertenecientes a los 24 distritos del país, que estuviesen interesados en recibir la “visita” de un espectáculo teatral pensado y concebido por actores profesionales, entrenadxs y especializadxs en el trabajo

con jóvenes en el ámbito educativo. El objetivo primordial del mencionado Programa era acercar los espectáculos teatrales a la comunidad educativa, para que, posteriormente, se produzca una instancia fundamental de debate y reflexión tanto con los actores como también en el aula, aplicando los contenidos a la agenda curricular de cada curso. Aportando diversos materiales para el trabajo en el aula desde las diferentes materias del nivel. De esta manera el teatro se convierte en el disparador de innumerables actividades curriculares y extracurriculares.

Durante los años 2015 y 2016 se programaron en la ciudad de Río Gallegos (entre otras localidades de la provincia de Santa Cruz) los espectáculos *Más que un héroe* y *Moreira Delivery* respectivamente de esta compañía, tanto en escuelas de gestión estatal como privada. Es a partir de esta experiencia que se siembra el germen creativo de lo que será más adelante este proyecto.

Es sobre esta experiencia y por iniciativa propia que se piensa en resignificar la propuesta en términos pedagógicos en nuestro territorio. Contextualizar dicha propuesta implicó pensar y programar espectáculos que al igual que el proyecto que dio origen al presente, pudiesen generar disparadores para diversas instancias de actividades curriculares como extracurriculares.

A su vez generar nuevos espacios de visibilización y vinculación con las prácticas escénicas vigentes y contemporáneas de nuestra ciudad.

Podríamos convenir que aprehender teatro es símil al aprendizaje de una lengua extranjera, en tanto el acceso a la lengua se da por medio de procesos de aprendizaje ligados a la práctica de la misma como la escritura (writing), la lectura (reading) y la escucha (listening). De esta manera relacionamos la práctica en sí misma del lenguaje teatral, en tanto es fundamental y necesario “pasar por el cuerpo”. La experiencia sensible de asistir en tanto “público” a ver teatro constituye del mismo modo, intrínsecamente, una forma de aprendizaje.

Marco conceptual

Basándonos en los fines y objetivos de la Ley de Educación Nacional y de la Ley de Educación Provincial, Provincia de Santa Cruz N° 3305, es que entendemos a la educación como bien menciona la ley, en tanto forma de desarrollar el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la creatividad y una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Del mismo modo, acordamos con el Diseño Curricular de Educación Secundaria, el cual expresa que “el Teatro en la Escuela Secundaria, centrará su labor en los procesos de interpretación estético-artística colectivos, implicando el conocimiento de los saberes específicos del Lenguaje, a través de la producción y el análisis crítico en vinculación al contexto socio-cultural. Por ende, promoverá el análisis y contextualización de las producciones creadas dentro

y fuera del ámbito escolar –del presente o de la historia local, regional, nacional, latinoamericana y mundial– valorando y comprendiendo las distintas manifestaciones teatrales como fenómenos culturales emergentes en un medio determinado” (p. 279-280).

Como parte del proceso pedagógico y zona de confluencias para la teorización y complejización de la práctica teatral contamos siempre con la instancia de desmontaje del hecho teatral, donde decidimos rotar entre los miembros del proyecto para ocupar el rol de coordinador del espacio. Es aquí donde buscamos indagar sobre algunos aspectos del proceso creativo, la idea teatro o bien los temas que atraviesan las mismas.

Es esta metodología adoptada la cual nos permite pensar en términos pedagógicos como una suerte de andamiaje entre la experiencia teatral y sus destinatarios. A su vez nos permite profundizar en el análisis crítico, brindando herramientas, planteando interrogantes que interpelan a los estudiantes, como público y como sujetos de un proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje teatral en la escuela.

Del mismo modo, y continuando los lineamientos de la política educativa para la educación secundaria en perspectiva de derechos, es que cada desmontaje se ocupó de uno o varios derechos, abordando la ESI, los pueblos originarios, la Malvinización, género y diversidad.

Ficha artística y breve mención de las obras programadas

OBRA: *Silencio Ficticio*

DRAMATURGIA: Andres Fernandez Cabral - Julio Cardoso

ACTÚAN: Andres Fernandez Cabral

DIRECCIÓN: Nictza Güemez

Basada en fragmentos de cartas y representada por el actor y héroe de guerra *Andrés Fernández*, quien recupera parte de sus vivencias no solo en las islas sino en su vuelta al continente. La obra ha realizado más de 200 funciones en el país y el extranjero y su protagonista manifiesta que ponerla en escena es una forma de Malvinizar y denunciar como el periodo de posguerra fue invisibilizado, no solo por el advenimiento de la democracia, sino por las consecuencias de la dictadura genocida.

OBRA: *Memorias y Desmemorias*

DRAMATURGIA: Ariel Sánchez

ACTÚAN: Jaquelina Castro

DIRECCIÓN: Juan Queupan

Es un unipersonal, representado por una mujer originaria y patagónica, quien encarna, por un lado una niña quichua que siente el desarraigo, del olvido de la lengua materna y la apropiación de una nueva que debe asimilar. La otra es Gregoria Apaza, cuñada de

Bartolina Sisa, líder aymara, que relata el levantamiento producido en el Alto Perú contra la dominación española. Las mujeres están unidas por su amor a la tierra, sus ancestros y a sus costumbres y lengua.

OBRA: *¡Armando no te Vayas!*

DRAMATURGIA: Creación Colectiva - Grupo Clowndestinos

ACTÚAN: Jimena Martínez, Miguel Miño, Gabriela Zalazar, Marta Queipul, Silvina Vilanova

DIRECCIÓN: Jimena Martínez - Silvina Vilanova

El grupo de teatro independiente *Clowndestinos*, con su espectáculo *¡Armando no te vayas!*, visibiliza una serie de problemáticas locales. Desde el refugio del clown en la construcción de escenas, momentos y/o circunstancias abordan los mecanismos para el acceso a la tierra y la vivienda, el estado de la salud pública y la educación. Como así también el impacto del avance de las represas, la megaminería y el extractivismo en la provincia.

OBRA: *Adolesiento*

DRAMATURGIA: Creación colectiva - Taller Municipal de Clown

ACTÚAN: Ema Carballido, Elena Orquera, Ivana Hernández, Gregorio Escobar, Úrsula Braukmann, Morena Lezcano, Máximo López, Renata Echesar, Candela Moyano

DIRECCIÓN: Silvina Vilanova

Adolesiento es una producción del Taller Municipal de Clown. Trata sobre cómo viven, qué sueñan, qué desean lxs adolescentes. Habla de los vínculos, del amor, de los cuerpos, de desórdenes alimenticios. A partir de ejercicios teatrales, y abordando sus propias historias, surgieron diferentes números mediante los cuales expresaron sus gustos, decisiones, dolencias, vínculos, sueños. Abordando diferentes lineamientos de la ESI, que son transversales a otros espacios curriculares, y es una temática que resulta no sólo actual, sino también fundamental, para aquellxs que creemos que el teatro es una herramienta de transformación social.

OBRA: *Nieve Roja*

DRAMATURGIA: Creación colectiva. Grupo Telón Mágico - Colegio Provincial de Educación Secundaria N°39 "Inmigrantes en Santa Cruz"

ACTÚAN: Federico Aguero, Juan Barría, Carla Barrientos, Matías Calizaya, Alexander Cejas, Tiziano Figueroa, Leonel Gaitán, Nicolás Gómez Mengarelli, Micaela González, Aldana Lucero, Enzo Marqux, Agustín Quintana, Tiago Ruiz

DIRECCIÓN: Silvina Vilanova

Nieve Roja es una obra creada por el grupo *Telón Mágico*, integrado por estudiantes de 4to año del Colegio Secundario N°39, en la cual y a partir de sus propios intereses en relación a cómo es vivir la adolescencia en estos territorios patagónicos. Al mismo tiempo que reconocen y aceptan los cambios que experimentan sus cuerpos, deben convivir con la hostilidad del clima sureño, donde el frío, la nieve, la escarcha forman parte del paisaje cotidiano.

OBRA: *Desenfrenados*

DRAMATURGIA: Creación colectiva - Grupo de Teatro *El viento nos amontona*

ACTÚAN: Valentina Martínez Behrens, Gonsalo Ojeda, Tomás Lopez, Candela Menchón, Gabriel Lemarchand, Candela Macías

DIRECCIÓN: Natalia Behrens - Mariela Gamboa

Desenfrenados es una obra del grupo de teatro independiente *El viento nos amontona*, también realizada por adolescentes. A partir de un accidente automovilístico se pone en primer plano el accionar de cada integrante de la familia develando las tensiones y cómo esos vínculos están atravesados por mandatos e imposiciones de la sociedad.

A modo de cierre

Por un lado, entendemos que este proyecto cuenta con un gran potencial, y esto tiene que ver con los múltiples actores involucrados en él. Por un lado, están las instituciones, ya sea las educativas, las salas de teatro que albergan esos espectáculos –y quienes trabajan en ellas (técnicos, administrativos), por otro lado los elencos que llevan adelante sus producciones. Entendemos que estas experiencias redundan en reflexiones posteriores, así como amplían el universo teatral y la formación de espectadores.

Del mismo modo, es de mencionar que este proyecto cuenta con una pulsión única que tiene que ver con la ferviente pasión teatral que nos atraviesa a quienes defendemos, militamos y trabajamos en pos de la actividad teatral y su vinculación con el ámbito educativo.

La no financiación o mejor dicho su autogestión por parte lxs interesadxs es el motor principal de este. Lejos de entrar en el análisis del estado actual del sistema educativo, su organización, y las apreciaciones que pueden devenir de los diseños curriculares vigentes en el territorio santacruceño en materia teatral, nos parece pertinente mencionar que muchas veces este tipo de propuestas se ven obstaculizadas por quienes están al frente de las instituciones educativas. Esto se origina por desconocimiento, falta de interés o bien por, no entender a estas experiencias como prácticas profundamente formadoras y ampliadoras de derechos.

Asimismo, y sin que sea un dato menor debemos hacer mención a las características del territorio. Este proyecto se desarrolla en la ciudad de Río Gallegos, la última ciudad continental en la patagonia austral donde las distancias, sus inclemencias climáticas y las bajas

temperaturas operan de manera inevitable. Habitualmente les estudiantes concurren caminando a ver las funciones, ya que mayormente promovemos las actividades para las escuelas secundarias públicas, que en su mayoría no cuentan con recursos propios. Entonces esta instancia de concurrencia se convierte en una experiencia única en sí misma.

Por último, y retomando lo que afirma Eisner (1995) “*El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado*”. Es así que entendemos que el acto de “ir a ver” teatro es una experiencia única y sensible, que debiera ser transitada por cada estudiante. Del mismo modo comprendemos que a la escuela se le presentan un sinfín de dificultades para llevar a cabo este tipo de proyectos, y por las razones que expusimos más arriba, podemos dar cuenta que la fortaleza de contar con más personas involucradas resulta fundamental para el sostenimiento, concreción y proyección de este proyecto.

Y finalmente, aunque a veces pudiera parecer que se trata de una gota en el océano, seguimos trazando colectivamente un recorrido donde se encuentran el teatro y la escuela, en un verdadero ida y vuelta.

Bibliografía

De la escuela a la escena (30 de noviembre de 2020). *Tiemposur*. <https://www.tiemposur.com.ar/cultura/de-la-escuela-a-la-escena>.

Diseño Curricular de Educación Secundaria, Provincia de Santa Cruz, Anexo I.

Eisner (1995). *Educar la visión artística*. España: Paidós Educador.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional.

Ley N° 3305 de Educación Provincial, Provincia de Santa Cruz.

Taller de Clown Municipal presentó “Adolesiento” para alumnos del Secundario 40 (23 de noviembre de 2021). *Diario Nuevo Día*. <https://www.eldiarionuevodia.com.ar/locales/cultura/2021/11/23/taller-de-clown-municipal-presento-adolesiento-para-alumnos-del-secundario-40-166751.html>

Wolff, Janet (1997). *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.

ENSEÑAR ARTES EN PANDEMIA

“Estar, ser y hallarse en pandemia”.

Experiencias y desafíos de la educación artística

Laura Castro

Escuela Secundaria Rionegrina

En el marco del Congreso se llevaron a cabo tres formatos de actividades: Conferencias, Paneles y Rondas/Ruedas de Conversación. Participé en las Ruedas de Conversación, me importaban estos espacios de comunicación, intercambio y debate vinculados con los Ejes Temáticos del Congreso. Mi interés por participar de este encuentro internacional se fundamentó por la presencia de importantes especialistas educadores/as, investigadores/as de amplia trayectoria y conferencistas de modo tal que tuve la posibilidad de interactuar en espacios de trabajo que realmente me facilitaron el diálogo y la conversación para seguir este camino en mi formación académica.

Específicamente esta experiencia que llevé al congreso como ponencia, se desarrolla en la Escuela Secundaria Rionegrina, en Argentina, en el comienzo de la nueva presencia en los establecimientos educativos. Realizo un nuevo diagnóstico grupal, con dos agrupamientos de 3er año (son estudiantes de 16 años en promedio). A partir de dicho diagnóstico diseño secuencias didácticas para cada uno de los encuentros que restan del calendario escolar. Cabe aclarar que todo plan de trabajo es permeable a los aportes y contribuciones que realizan los estudiantes a medida que se desarrollan las jornadas en aula. Comenzamos trabajando con ejercicios que estimulan la disposición para el trabajo creativo. Comenzamos con la producción de un cadáver exquisito, se crea una narrativa basada en las experiencias sensoriales que transitaron los estudiantes en los periodos de encierro. Esta instancia de creación grupal les genera sorpresa en un primer momento, porque pueden visualizar en una pizarra cada párrafo que se creó desde un punto de partida intuitivo por consiguiente este paso afianza sus capacidades de crear, también vislumbran una identidad grupal con colores expresivos singulares a su grupo, se identifican y se reconocen. Los estudiantes producen material en distintos formatos que conforman el insumo necesario para diseños y montajes. Continúan trabajando asumiendo roles de un modo intuitivo, mi rol como docente en estas instancias es de guía, facilitadora y coordinando tareas en las etapas de post-producción, edición y armado. Todo este trabajo, cargado de experiencias sensoriales, se materializa en imágenes fotográficas que sintetizan sensaciones vívidas en los días de encierro. La labor que da continuidad a este trabajo es la edición y la selección de la imagen que ellos consideran más

representativa de cada uno de sus párrafos que resultaron de su narrativa inicial (cadáver exquisito) este frenar y evaluar, les dio la posibilidad de evaluar parcialmente la labor y seguir tomando decisiones de un modo más autónomo para tomar nuevamente la cámara recorrer la escuela y producir la foto que faltaba según el criterio grupal.

Figura 1.



Cuando cada grupo define su serie de imágenes, comienza a crear un orden, una secuencia que colabora con el sentido de la historia que se pretende contar, en esta edición se agrega sonidos y temas instrumentales. Los encuentros posteriores a este momento de producción se centran en estas secuencias digitales audiovisuales que dan lugar a una posible muestra, se plantea desde un comienzo como una posibilidad para transitar entre compañeros una “experiencia artística” en esta nueva realidad y este nuevo habitar en la escuela. Lo significativo que continúo puntualizando es que los estudiantes se asombraron de lo que pudieron crear como grupo, en una primera instancia de producción de imágenes y se estableció una nueva identidad grupal, que los impulsó a seguir, sin saber muy bien hacia donde iba dirigida la tarea final. También se logró mayor concurrencia al establecimiento, circula entre ellos la información que están utilizando equipos digitales y les gusta la idea, de igual forma, en los grupos no había una voluntad de exponer sus trabajos. Sin embargo, a medida que seguían trabajando clase a clase tenían más confianza en sí mismos (individual y grupalmente). Como resultado de esto, decidieron mostrar a sus compañeros su trabajo. Creamos un registro del proceso creativo de los encuentros. Ya sea del material creado, como el backstage, porque al ver estos logros parciales, los estudiantes se afianzaron y se instalaron con seguridad en la tarea. Concretamente el trabajo se centra una “Instalación” que consiste en la creación una “caja blanca”.

Para la apertura de esta instalación, los estudiantes realizaron una “Performance”, que funcionó como estrategia provocando la curiosidad de todos los agrupamientos, generando así una convocatoria disruptiva. En este trabajo colaborativo, y dando inicio a esta caja blanca que proyectaba el material audiovisual, con los restos de papel que sobraba un estudiante pide involucrarse para salir corriendo desde la caja blanca hacia el patio justo en el momento que toca el timbre de recreo para desayunar. Esta situación fue celebrada y sirvió de presentación para luego de finalizado el recreo puedan ser invitados a ingresar al espacio para visitar esta instalación desde los primeros años hasta quinto año, incluidos docentes, directivos y personal de maestranza, todos pasan de forma individual y cautiva a esta pequeña sala para observar y escuchar. También se utilizó el espacio aéreo con marcadores que podían ser utilizados para dibujar o dejar algún mensaje en toda la superficie de la caja blanca, ya que el material era totalmente de papel blanco. Este cruce de lenguajes y campos disciplinares que comienza en el aula taller para luego abrir a otras áreas y a todos los actores de la escuela, este trabajo colaborativo, nos animó a seguir analizando la experiencia, y tomar estos mensajes, el asombro como experiencia, cada comentario como por ejemplo: “profe, vengo a ver que hay acá adentro, porque me comentaron a que acá están todos locos” (estudiante de trece años). Para los docentes del aula taller de lenguajes artísticos, el aula es nuestro taller, nuestro laboratorio, espacio para el asombro, la curiosidad y las experiencias.

Este trabajo situado, nos ayudó a reflexionar conjuntamente sobre el rol social de la educación artística. No tengo dudas de que las artes en la educación forman sujetos creadores, críticos y colaboradores. Soy testigo de esas nuevas miradas, esas risas, la ternura, y el cuidado como forma de vincularse. El arte en la educación es un derecho y una obligación.

Figura 2.



Formación musical en un curso de danzas folclóricas argentinas: una propuesta virtual

Hernán Diego Zelaya

Escuela Superior de Educación Artística en Danzas N° 2 Nelly Ramicone

Presentación

En el contexto de la virtualización de todas las actividades educativas en el año 2020 debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) durante la pandemia de COVID-19, fue notoria una serie de problemas específicos para las actividades que requerían de sincronización exacta. Esas actividades no podían realizarse en el tiempo real requerido en la virtualidad, pues todas las plataformas y aplicaciones de videollamada sufren de un retardo en la señal que, aún en el mejor de los casos, hace infructuosa la tarea. Esas actividades son típicamente las relacionadas con la performance musical y de danza, cuyas características hacen que las sincronizaciones de las ejecuciones de danza con música se midan en milisegundos (Laguna y Shifres, 2012; Grosso Laguna, 2015). Por ello, las personas que nos desempeñamos en el sistema educativo como músicos acompañantes de danza nos vimos forzadas a modificar nuestro trabajo cotidiano.

Desde 2010 soy pianista acompañante de un curso de danzas folclóricas argentinas, el Curso Vocacional N°2, el cual desde 1948 –año de creación de los cursos vocacionales bajo la égida del Ministerio de Educación de la Nación– funciona en una sede en el barrio del Abasto. Hoy este curso, junto con otros cursos de danzas folclóricas argentinas y tango, depende de la Escuela Superior de Educación Artística en Danza N° 1 Nelly Ramicone, una escuela secundaria de danza situada en el barrio de Liniers.

Los cursos vocacionales son ofertas educativas de escuelas secundarias de danza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, están abiertos a la comunidad y se dictan en la escuela a la que pertenecen y también en diversas otras sedes distribuidas por todo el territorio de la ciudad. Son coordinados por un/a docente de danza y un/a pianista acompañante; este/a último/a interpreta las obras musicales correspondientes a las danzas a enseñar, mientras los/as estudiantes bailan.

En la virtualización forzada por el aislamiento realicé una propuesta pedagógica de formación musical para bailarines de danzas folclóricas argentinas. Eso significó reconvertir el rol cuasi técnico de acompañante musical como auxiliar, a un rol de docente de música.

Si bien la formación musical de bailarines constituye una tarea que no reviste novedad en sí, lo singular de la propuesta radica en la naturaleza no obligatoria del curso, la virtualidad, el aislamiento, y las características de la población que conforma la matrícula.

En la virtualidad esta tarea se llevó a cabo de manera primordialmente asincrónica, a través de veintiocho audiovisuales que realicé con exposiciones de contenidos musicales, utilizando obras del folklore musical como ejemplos, y propuestas de actividades diversas. Éstas últimas estaban constituidas en su mayor parte por un análisis auditivo de ejemplos musicales seleccionados, y una ejecución musical en forma de percusión corporal. El audiovisual se alojaba en Youtube, y desde allí era compartido en otras redes sociales: Facebook (perfiles, grupos y páginas), Instagram y, con mayor grado de interacción, Whatsapp.

El curso propiamente dicho se dictaba de manera sincrónica online, a través de Google Meet. Los contenidos de danza ocupaban la casi totalidad del tiempo del curso; los contenidos musicales eran abordados de manera asincrónica y se recuperaban parcialmente en el encuentro virtual sincrónico.

Marco conceptual

En un trabajo anterior, que aborda la formación musical de estudiantes de un profesorado de danza clásica y contemporánea (Zelaya, 2022) me referí a algunas nociones que considero relevantes para pensar la educación musical dirigida a bailarines/as. En este caso retomaré esas nociones, considerando su pertinencia para esta propuesta.

En primer lugar, el verbo “musicar”, acuñado por Small (1999), se refiere a la música como una serie de acciones que realizan las personas cuando forman parte de alguna manera en una actuación (“performance”) musical: tocar instrumentos, cantar palabras, proferir sonidos, escuchar de manera pasiva o moviéndose —es decir, bailar— y otras acciones posibles. Es decir, bailar con/desde/a través de una producción de sonido es una forma del musicar, del *hacer música juntos*. La perspectiva del autor es congruente con la mirada etnomusicológica, que constata la función de *ritual en el espacio social* de la música, que entrama las diversas acciones mencionadas con significaciones colectivas variadas y complejas. Es particularmente rico abordar las danzas folklóricas argentinas como un conglomerado de acciones y significaciones que incluyen la danza y la música como un todo inextricable.

En segundo lugar, la noción de “descripciones musicales”, creada por Marc Leman y tomada por Shifres (2013). Esas descripciones son modos de “comunicar a otro algún aspecto de nuestra experiencia en la música” (p.78). Existen diferentes tipos de descripciones musicales, que el autor categoriza como de primera persona, de tercera persona y de segunda persona. Las descripciones musicales de primera persona consisten en representaciones narrativizadas, metafóricas, y análisis hermenéutico; las de tercera persona son los modelos de análisis, mediciones acústicas, notación convencionalizada; finalmente, las de segunda persona son los movimientos y articulaciones corporales. Es decir, que a través del movimiento corporal es posible describir una música (entendida en este caso como evento sonoro). Esta noción

permite un nivel mayor de especificidad de la relación entre música y movimiento corporal que el verbo “musicar”. También jerarquiza la interacción, haciendo énfasis en su aspecto comunicacional, y concibe el movimiento corporal como una manera de *describir* la energía acústica, y de comunicarla a otros. El carácter de conglomerado de las danzas folclóricas argentinas mencionado anteriormente (el *musicar* del folklore argentino) se especifica en elementos: ciertos movimientos corporales de las coreografías describirán ciertos elementos musicales analizables, con cierto grado de correspondencia.

En tercer lugar, las propuestas de análisis musical y grafías analógicas de Aguilar (2016). La autora diseñó una propuesta de introducción al lenguaje musical dirigida a personas cuya educación musical formal era escasa o nula, desconocían la grafía tradicional (la partitura), no tocaban instrumentos, y cuya única relación con la música era *escucharla*. Se trata entonces de *aprender a escuchar* a través de un análisis auditivo. Además, propone una representación gráfica para la plasmación de ese análisis, a través de grafías analógicas y símbolos que se ubican en una línea temporal que representa la obra musical. Esto último me parece el elemento más rico de su propuesta: la traducción de un discurso que se despliega en el tiempo a otro que se despliega en un espacio bidimensional de representación –igual que la partitura, pero partiendo de una concepción gestáltica de la percepción. Así, en los audiovisuales realizados para este curso, presento un análisis auditivo de las obras musicales para las danzas folclóricas argentinas. Para ese análisis abordo algunos de los aspectos que propone Aguilar: aspecto rítmico, aspecto sintáctico, aspecto temático, aspecto formal y aspecto tímbrico. Y, dentro de ellos algunas de las nociones perceptuales más relevantes para bailarines/as de folklore argentino, que se vinculan con elementos coreográficos concretos. Por ejemplo; las nociones de acento y pulso, al interior del aspecto rítmico, se vinculan con el paso básico y sus tres movimientos.

En relación con esto último, y en cuarto lugar, corresponde mencionar la Rítmica de Emile Jaques-Dalcroze. Si bien la Rítmica es una disciplina cuyos propósitos son muy vastos, se ha utilizado –y se sigue utilizando– para la enseñanza del lenguaje musical destinada a bailarines/as. Ello se debe a que su propuesta vincula, en una unidad inextricable, movimiento corporal y percepción auditiva:

El ritmo es movimiento; el movimiento es fundamentalmente físico; todo movimiento exige espacio y tiempo; la experiencia física forma la experiencia musical; el perfeccionamiento de los medios físicos en el tiempo asegura la conciencia del ritmo musical; el perfeccionamiento de los medios físicos tiene como consecuencia la nitidez de la percepción. (Frega, 1997: 85)

Al considerar ello, el aprendizaje del lenguaje musical se aborda de dos maneras: a través del análisis auditivo, y a través de la misma la coreografía de las danzas folclóricas argentinas. La retroalimentación positiva de ambas actividades permite poner el foco alternativamente en uno o en otro aspecto (movimiento - escucha); así, se constituye una experiencia de aprendizaje simultáneo e integral.

Al compás del folklore: los audiovisuales

Clases Expositivas

A lo largo del año 2020 realicé veintiocho audiovisuales destinados a este curso. Se corresponden, aproximadamente, con el mismo número de semanas destinadas a las clases regulares del ciclo lectivo anual. La duración de estos audiovisuales es variable: entre 5 y 22 minutos. Los filmé en mi casa, en general con una pizarra blanca de fondo donde iba escribiendo, emulando una clase presencial (un recurso y una dinámica típicas para la exposición). La pizarra es usada para presentar grafías similares a las de Aguilar, señalar nociones clave, mostrar la segmentación de los poemas –las letras de las músicas cantadas–, la clasificación de las Chacareras, etc. Además utilicé otros recursos: archivos de audio con obras musicales, ejecución musical con piano, voz, bombo legüero y percusiones corporales –castañetas, palmoteos– (sucesiva o simultáneamente), y, ocasionalmente, literatura especializada (por ejemplo, un diccionario). Cada audiovisual resume al comienzo lo que se va a exponer. En algunos casos, recapitula algo ya expuesto en otros audiovisuales. Por ejemplo, hay una *serie* de audiovisuales que versan sobre la Chacarera, en la cual cada video recapitula brevemente el anterior de la serie.

En ellos presento de manera expositiva algunas nociones de Aguilar, enfocadas en el análisis auditivo de las obras musicales para danzas folklóricas argentinas. La secuencia de exposición intenta ir de lo simple a lo complejo, y estar en estrecha vinculación con la secuencia de enseñanza de diversos elementos coreográficos y las diferentes danzas folklóricas. También hago referencia a palabras y expresiones que son de uso común y que se refieren a algún aspecto musical: *tiempo, estribillo, introducción*, entre otras. Varias de las nociones y abordajes analíticos de la música folklórica argentina provienen de las ideas de Carlos Rivero (s/f).

Dado que lo primero que suele enseñarse para las danzas folklóricas es el *paso básico*, el aspecto rítmico (pulso, acento) fue lo primero en abordarse, utilizando para ello la música de una de las danzas folklóricas que también se enseñan tempranamente: la Calandria. Con ello se muestran diversas ejecuciones de percusión corporal junto con la audición de ejemplos grabados y también cantados por mí. Este aspecto rítmico es crucial para la ejecución precisa de las danzas; es retomado en sucesivos audiovisuales y va complejizándose progresivamente, hasta incluir la birritmia –en vinculación con el paso simple de la Zamba y la Cueca. También posteriormente se trabaja el Zapateo en relación con este aspecto, indicando el modo usual de contar cada movimiento del Zapateo con la métrica de la música folklórica. Como último contenido relacionado con este aspecto, y debido a la existencia de la Chacarera *Trunca*, se esclarece este vocablo, vinculándolo con el aspecto rítmico en el final de la *frase* melódica –una noción del aspecto sintáctico.

Así, y en relación con las *figuras* coreográficas, abordé seguidamente el aspecto sintáctico mencionado (frase, oración), mostrando la correspondencia entre figura y frase. Este aspecto sintáctico es retomado sistemáticamente para el análisis de todas las músicas para danzas folklóricas, mostrando la correspondencia antedicha. También se presentan

las nociones de antecedente y consecuente como modo de abordar el análisis de la Zamba y de la Cueca (Rivero, s/f).

El aspecto sintáctico constituye el inicio del análisis de lo que solemos denominar *forma*. Este análisis de la forma es importante, pues uno de los objetivos de esta formación musical es que los/as bailarines/as reconozcan auditivamente a cuál danza corresponde una determinada *forma musical*. Con ese fin, se abordan otros aspectos: temático, formal y tímbrico. La alternancia A - B en muchas músicas para danzas folclóricas (la Chacarera es la más popular) suele ser un buen punto de partida para la comprensión del aspecto temático. Por el lado del aspecto formal, el vocablo *introducción* es conocido previamente por los estudiantes –y retomado en estos audiovisuales–, y las voces de mando *adentro* y *aura* señalan el comienzo de segmentos formalmente relevantes. En el aspecto tímbrico, la presencia o ausencia de la voz en una obra musical cantada es un segmentador importante, y a su vez, en la mayoría de las músicas folclóricas se corresponde con determinado tema.

También en relación con el aspecto tímbrico, la presencia de instrumentos –y orgánicos– típicos de cada región cultural argentina acompaña y facilita, finalmente, la identificación de la danza de que se trate. Particularmente relevantes son la utilización exclusiva de guitarras y voces en Cuyo, y de aerófonos y cordófonos andinos en el NOA (ayudan a distinguir el Gato Cuyano del Cordobés o Norteño, y la Cueca Cuyana de la Cueca Norteña, entre otras danzas).

A modo de un recurso más, presento dos “apuntes” que confeccioné con el fin de apoyar la comprensión del aspecto rítmico, vinculando paso básico, percusión corporal y toque de bombo (Zelaya, 2017a), y del aspecto formal, presentando la “forma Gato” como forma musical que permite agrupar varias danzas folclóricas argentinas (Zelaya, 2017b). Las informaciones relevantes son presentadas allí en forma de cuadro, facilitando la comparación y la comprensión de las nociones

Actividades propuestas

Las actividades propuestas fueron diseñadas pensando en el contexto de aislamiento y la limitación de los recursos. Además, se consideró el grado de destreza en el manejo de los dispositivos y las redes sociales por parte de la población que conforma la matrícula. La población del curso estaba constituida en su mayoría por mujeres de la tercera edad. Todas utilizan Whatsapp, y desde algunos años antes del aislamiento el curso tenía un grupo en esa red social para las comunicaciones. Durante la virtualidad se usó en gran medida esa red social para la propuesta de enseñanza virtual; allí se ubicaban los enlaces a los audiovisuales, y se detallaban mediante mensajes de texto y de voz las propuestas de actividades, a la vez que se recibían las actividades realizadas por los/as alumnos/as.

En la mayoría de los audiovisuales se propone como actividad ulterior la audición y el análisis de ejemplos musicales a través de algún interrogante concreto (por ejemplo, si otras Chacareras tienen la misma *forma musical* que fue presentada en el audiovisual). También,

para la percusión corporal, se solicitó realizar grabaciones o audiovisuales con su ejecución. Asimismo, se propuso la búsqueda de ejemplos musicales que cumplieran con ciertos requisitos, la realización de grafías como plasmación del análisis, la vinculación de segmentos sintácticos con figuras coreográficas, la identificación de la forma de una danza en unos ejemplos musicales dados, y el análisis de la forma de casos atípicos, entre otras actividades..

La realización de las actividades por parte de los/as alumnos/as podía ser comunicada a través de Whatsapp, como mencioné antes, y también a través de comentarios en las redes sociales donde eran compartidos los audiovisuales.

Modos de comunicación y difusión: la escuela de redes

La totalidad de los audiovisuales fue alojada en el canal de Youtube que forma parte del paquete Google que los docentes que trabajamos en CABA poseemos (<https://www.youtube.com/@profhernanzelaya>). Están numerados correlativamente, y en su nombre indican el contenido; además están reunidos en una lista de reproducción. La serie sobre Chacarera mencionada anteriormente también es una lista de reproducción. Asimismo, un resumen de los contenidos aparece en la *descripción* de cada audiovisual –un campo de información facilitado por la plataforma Youtube–, lugar donde incluyo enlaces a obras musicales y otros recursos, junto con las propuestas de actividades redactadas por escrito.

Estos videos están configurados como *públicos*; ello significa que cualquier persona puede acceder a ellos. Esa decisión tenía el sentido de facilitar el acceso, pero también de difusión del curso y sus actividades en el contexto del ASPO, en la cual la escuela de redes –sin paredes– (Sibilia, 2012) se hizo masiva. Por ello fueron compartidos en otras redes sociales como Whatsapp, Facebook e Instagram, en los grupos del curso al interior de esas redes sociales, en otros grupos de Facebook (vinculados a la docencia y al folklore argentino), en los perfiles de los docentes a cargo del curso, en el *feed* y en las *historias*.

Estos modos de publicación y de difusión de los audiovisuales tuvo la intención –exitosa– de llegar a un público más numeroso, más allá de las fronteras del curso, de la escuela, del territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fomentando la democratización del conocimiento, en consideración de la función de la escuela pública en nuestro país. Bailarines/as, músicos/as y público en general ha manifestado a través de comentarios en las redes sociales, su utilidad y su pertinencia.

Al momento de la redacción de este texto, tres años después, siguen teniendo visualizaciones y recibiendo comentarios, y han sido insumo para las propuestas de otros docentes, multiplicando su alcance y su utilidad pedagógica.

Referencias

- Aguilar, M. del C. (2016). *Aprender a escuchar, Análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Tesis de Doctorado en Música mención Educación. CIEM del Collegium Musicum de Buenos Aires.
- Grosso Laguna A. (2015). Estudio de la performance del ritmo musical en movimientos de danza. En I. C. Martínez, A. Pereira Ghiena, M. Valles y M. Tanco (Eds.), *Actas de ECCoM: La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente*. 12o ECCoM. 2(2), pp.61-72. SACCoM. ISSN 2346-8874. http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/40%20GROSSO_LAGUNA_12ECCoM.pdf
- Laguna, A y Shifres, F. (2012). Indicios visuales y auditivos en el ajuste sincrónico del pulso subyacente entre bailarines y acompañantes musicales. En S. Moreno, P. Roxo y I. Iglésias (Eds.), *Músicas e Saberes em trânsito. XI Conference of SIBE*. Reitoria da Universidade Nova de Lisboa. <https://www.academica.org/favio.shifres/464.pdf>
- Rivero, C. (s/f). *Apreciación del lenguaje folklórico*. Centro de Estudiantes de la Escuela de Música Popular de Avellaneda.
- Shifres, F. (2013). Descripciones Musicales. En F. Shifres y M. I. Burcet (Coords.), *Escuchar y pensar la música: Bases teóricas y metodológicas*. Edulp. <https://www.academica.org/favio.shifres/412.pdf>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Trans: Transcultural Music Review - Revista Transcultural de Música*, 4, 1-16. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- Zelaya, H. D. (2017a). *Estructuras formales musicales comunes en algunas danzas tradicionales argentinas: la "forma Gato"*. Apunte N° 1. Inédito. https://www.academia.edu/41716392/Estructuras_formales_musicales_comunes_en_a_lgunas_danzas_tradicionales_argentinas_la_forma_Gato
- Zelaya, H. D. (2017b). *El aspecto métrico de la música folklórica argentina: correspondencias entre gestos coreográficos, percusión corporal y toque de bombo en las danzas con paso básico*. Apunte N° 2. Inédito. https://www.academia.edu/41716429/El_aspecto_m%C3%A9trico_de_la_m%C3%B3sica_folk%C3%B3rica_argentina_correspondencias_entre_gestos_coreogr%C3%A1ficos_percusi%C3%B3n_corporal_y_toque_de_bombo_en_las_danzas_con_paso_b%C3%A1sico
- Zelaya, H. D. (2022). Una propuesta de formación musical para estudiantes de profesorado de danza en la virtualidad [Ponencia]. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.academica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/225>

CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

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

VOLUMEN 2



FORMACIÓN
DOCENTE

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES

ISBN 978-987-3946-33-2



9 789873 1946332

