

Primera Jornada Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte 2021





Primera Jornada de Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte | 2021

Relato de experiencias

Primera Jornada de Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte, 2021 /

Max Pérez Fallik ... [et al.] ; compilación de Andrea Ferrando ; Leandro Ibáñez ; Max Pérez Fallik ; fotografías de Guido Amante ... [et al.] ; prólogo de Max Pérez Fallik. -

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Etruska Editora, 2024.

Libro digital, PDF - (Relato de experiencias / Max Pérez Fallik ; Leandro Ibáñez ; Andrea Ferrando)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90441-0-2

1. Arte. 2. Pedagogía. 3. Educación. I. Pérez Fallik, Max, comp. II. Ferrando, Andrea, comp. III. Ibáñez, Leandro, comp. IV. Amante, Guido, fot.

CDD 370.118

© 2024, Andrea Ferrando, Leandro Ibáñez, Max Pérez Fallik (comp.)

© Diseño de tapa: *Max Pérez Fallik*

© Foto: *Guido Amante y Mercedes Wildner Fox*

© Foto de contratapa: *Verónica Kaplansky, Ale Lopez Castán, Luz Marchio, Silvia Sorgoni*

Diseño de interiores y diagramación: @etruska.editora

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

La versión digital de estas páginas está disponible de manera gratuita para todos los que nos la soliciten, porque no hicimos más que materializar los trabajos compartidos en la Primera Jornada de Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte 2021.

Recibimos sus comentarios en nuestro mail:

jornadaepea@gmail.com



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nad) 4.0 Internacional: Reconocimiento permite distribuir y comunicar públicamente la obra; a cambio, se debe reconocer y citar al autor. No se permite el uso comercial de la obra original ni generación de obras derivadas.

Contenido

Prólogo	11
<i>Max Pérez Fallik</i>	
Palabras de apertura	16
<i>María Silvia Covián, Carla Ferrari</i>	
Sistematización de experiencias docentes como estrategia para la reflexión sobre el quehacer pedagógico	
Introducción	20
<i>Clarisa Álvarez</i>	
Rearmonizar para crear. Un relato de experiencia sobre la aplicación de la Educación Sexual Integral en educación musical	22
<i>Magdalena Camejo, Lara Muñoz, Micaela Servin</i>	
Diálogo visual: la praxis artística, cultural y educativa como visualización de problemáticas de género en el Valle de Uco Mendoza	36
<i>José Luis Castillo, María Verónica Paiz, Rosana Quiroga</i>	
Imaginación en el dominio de las matemáticas	45
<i>Ayrton Ezequiel Cuella</i>	
Narrarnos en una memoria por el arte	51
<i>Gabriel Jorge Pranich</i>	
La Fotografía como maestra	57
<i>Marisa Strelczenia</i>	
Contingencias de la imagen fotográfica. Reflexiones sobre la incorporación de la enseñanza de fotografía en la Escuela de Bellas Artes de la UNT	65
<i>Pablo Masino</i>	
Cuerpo, escena y juego: el VIH/SIDA nos interpela. Experiencia artística y didáctica	75
<i>Mariela Piedrabuena</i>	
Dispositivos para la autonomía. Dispositivos pedagógicos para la producción artística	81
<i>Lucía Ruiz</i>	

La educación por el arte como formación docente	92
<i>Stella Kuguel, Silvina Gabrinetti, Jéssica Giardina</i>	

Propuestas artísticas para la inclusión

Introducción	103
<i>Verónica Rusler</i>	
El autorretrato como carta de presentación	104
<i>Martín Toyé</i>	
"Tengo ganas de insultar"	111
<i>Sandra Vega</i>	
El circo social como herramienta de comunicación no violenta entre pares ...	118
<i>Mariana Casas</i>	
La experiencia de las Artes Visuales en el marco de la inclusión educativa: niños/as con discapacidad en contexto de encierro	128
<i>María Florencia Fullana</i>	
Aprendizaje servicio en artes en la universidad: formación artística y compromiso social	134
<i>María Sofía Vassallo</i>	

Prácticas educativas en contexto: identidad y territorio

Introducción	146
<i>Roxana Rodríguez</i>	
El arte en su multiplicidad	147
<i>María Paula González</i>	
Arquitectura en la escuela técnica: Buenos Aires una pizarra (no)virtual	152
<i>Ana María Elguero, Carla Ivana Tranquillo, Natalia Gastelú</i>	
Deja tu huella para sanar la herida del bosque nativo	161
<i>Marisa Andrea Mansilla</i>	
Vivenciando las efemérides a través del arte: de-construyendo el abordaje institucional del 9 julio. Mural colaborativo para expresar nuestra libertad	165
<i>Romina Massera</i>	

Arte y educación: otras formas de habitar el mundo en todos los sentidos y con todos los sentidos a través de prácticas contemporáneas	173
<i>Daniela Arroyo, Florencia González, Marianela Gottero, Tamara Goñi</i>	

Museos y escuela: propuestas de diálogo

Jornada EPEA. Museos y escuelas: propuestas de diálogo	179
<i>Silvia Alderoqui</i>	

Taller en diálogo con la historia. Cuando el Museo se transforma en un parque	181
<i>Guido Amante, Mercedes Wildner Fox</i>	

Intuición y método. Notas sobre el trabajo del educador en museos en Fundación Proa	188
<i>Noemí Aira</i>	

Más que un taller artístico, una necesidad social. Una experiencia en el Museo Nacional de Bellas Artes de La Habana, Cuba	196
<i>Amanda Colina González, María Victoria Pérez Rodríguez</i>	

Volvemos virtuales, experiencia de arte y educación del proyecto itinerante Pequeñas Colecciones, Centro de Arte Casona de los Olivera	204
<i>Ana Luz Chieffo, Marina Etchegoyhen, Laura Romano, Betiana Schneider</i>	

Arte en su Sitio, experiencias directas en territorio: un recorrido hacia la construcción colectiva en Nivel Inicial	214
<i>Verónica Kaplansky, Ale Lopez Castán, Luz Marchio, Silvia Sorgoni</i>	

Museo Bernasconi: el grabado como recurso pedagógico	225
<i>Mirta Cobreros, Florencia Ortolani, Mónica Vallejos</i>	

La perspectiva interdisciplinaria para el abordaje de la enseñanza desde diversos lenguajes artísticos corporales

Introducción	232
<i>Carina Tarnofky</i>	

Caminos para una experiencia sensible en danza con las y los bebés	233
<i>Fernanda De Souza Almeida</i>	

Sistematizar experiencias desde la danza: escribir para innovar, innovar para crear, crear para aprender243

Natalia Herra Castro

Danzar por imágenes: la experiencia de composición coreográfica en danza moderna en la educación remota249

Rousejanny Ferreira

De arrojitos y resistencias: una indagación reflexiva sobre la investigación corporal en adultos256

Agustina Gutiérrez

Contribuciones de la educación en danza a distancia al desarrollo de la conciencia corporal en los niños261

Paula Matthews, Marcelo Braga de Carvalho

La presencia de los plurilenguajes en el proceso creativo y el juego

Introducción271

Colectivo EPEA

La interdisciplinariedad puesta en juego272

Vanesa Casayes, Marta Granado, Gustavo Adam

Herramientas para la Creatividad y la Paz en el Aula281

Candelaria Martínez

Del relato arqueológico a la mirada de los niños sobre el pasado290

Erika Díaz Zahn, María Eugenia Crespo

Sentirse cuando sentimos juntos297

Alfredo Arias, Francisco Capella, Erika B. Carabajal, Pablo Castelli, Alejandro Ponce Leguizamón

Odisea L120: Gamificación de la propuesta evaluativa de Laboratorio I en la Licenciatura en Artes Electrónicas (UNTREF)307

Micaela Paz, Guadalupe Álvarez

El taller creativo como dispositivo educativo para la promoción de la literatura319

Cristian Emiliano Valenzuela Issac, Martha Valeria Bulgaroni

Arte Público y Filosofía, una oportunidad para DAR-NOS325

Elena Díaz País, Paola Brao

Reivindicar el placer de la lectura a través de la experiencia del taller de escritura en la escuela de nivel medio en contexto de pandemia331

Silvina Analía Landriel

A la tarde, entre los libros. Encuentros de arte, lectura y juego en el CIE. Experiencias comunitarias de lectura en bibliotecas y centros culturales339

Valeria Donato, María José Troglia

Materializar el proceso: la exhibición como proyecto pedagógico

Introducción348

Vali Guidalevich

Mil grullas hechas fotonovela349

Alberto Romero

Reflexiones acerca del taller de escenografía en el marco del proyecto de teatro solidario en una escuela media355

Claudia Facciolo

Vanguardias artísticas y discursos literarios362

Rosa Beatriz Carricondo, Mariana Edith Peñalbé

Dejando huellas en arcilla. El mural como herramienta de transformación social371

Tamara Guernik

Caminos, caminares y destinos378

María de los Ángeles Calatayud, Natalia Sgandurra, Jesica Giardina

Festival de Cine al Sur: Una propuesta pedagógica inclusiva desde el arte387

María Eugenia Rubio

Desafíos en las prácticas pedagógicas en escenarios virtuales

Introducción396

Marcela Gatto

Abriendo la puerta de entrada a una vivencia de arte397

Carla Ferrari

Prácticas de enseñanza de la danza en el contexto de la virtualidad. La emergencia de lo inédito	401
<i>Diana Piazza, Rita Parissi, Ingrid Kohn, Matías Catarraso</i>	
Cruce Abierto. Dibujando caminos ante los desafíos pedagógicos y creativos en tiempos de pandemia	408
<i>Marcela Rapallo, Romina Cariola, Ángeles Cotelo, Gabriela Muollo, Bianca Racioppe</i>	
Acosta Tv	414
<i>Néstor Mascaro, Belén Requejo, Nancy Acosta, Patricia Alejandra Ayunta, Fernando Falbo, Damián Galerti</i>	
Las acciones del arte que revitalizan	419
<i>Carmen Alejandra Ormeño</i>	
Acompañamiento a la investigación y producción visual en pandemia	424
<i>Lucía Ruiz</i>	

Prólogo

Max Pérez Fallik

Que esta publicación recopile las ponencias presentadas en algo cuya denominación fue “Primera Jornada sobre Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte” (EPEA) nos obliga a escribir estas palabras previas, para intentar desentrañar un poco el sentido de semejante concatenación de términos y aportar algunas ideas tangenciales. Una presentación y una lectura.

La Jornada EPEA se propuso visibilizar y valorizar la experiencia pedagógica docente, evidenciar la potencialidad formativa de los lenguajes artísticos y construir un espacio federal de intercambio educativo y profesional. Esto, acompañado del registro (apuntalamiento) de las narrativas de las experiencias para su posible sistematización y análisis aportando, si se puede —casi pidiendo permiso—, una pequeña contribución al conocimiento sobre nuestras prácticas educativas situadas (¿o sitiadas?).

La jornada se planeó y coordinó por docentes y profesionales de diferentes disciplinas (y pertenecientes a distintas instituciones educativas), agrupados en áreas de educación, arte y comunicación¹. Esto habilitó una perspectiva multifocal y tentativamente interdisciplinaria, que precisamente buscó recuperar experiencias transversales y ofrecer espacios de formación horizontal que favorezcan los diálogos disciplinares en relación con los lenguajes artísticos en tanto entornos facilitadores de procesos de aprendizaje, imaginación, conocimiento, identificación o afectividad.

Lejos de manuales y “casos de éxito”, se trató de relevar y poner a conversar experiencias en tanto acontecimientos subjetivos, reflexivos y transformadores. La posibilidad de que algo nos pase, dice Jorge Larrosa, requiere un gesto casi imposible: detenerse, callar y escuchar. Escuchar eso que acontece en el aula, diríamos; pero también eso que nos pasa con eso que acontece en el aula, y lo que no pasa

¹ Con Andrea Ferrando y Leandro Ibáñez como pilotos, el equipo estuvo conformado en su origen por Mario Bulloza, Nicolás Cordone, Laura Docampo, María Eugenia Mousseaud, Max Pérez Fallik y Verónica Pontoriero.

y lo que no nos pasa. Y también —ahora es cuando la experiencia se espesa— escuchar lo que sucede en otros lados, a otras personas. Encontrar musicalidades resonantes o ruidos disonantes, a la espera de una resolución.

Si este gesto de interrupción que sugiere Larrosa incluye una instancia de diálogo, de escucha y habla, entonces se habilita un momento de encuentro (un compartir) que puede convertir la narrativa reflexiva personal en un relato colectivo, fragmentario pero auténtico.

El centro gravitacional sobre el que orbitaron estos diálogos fueron las prácticas pedagógicas *a través del arte*. Las itálicas no son accesorias: delimitan un campo en el que no sólo se reconoce la importancia de los diversos lenguajes artísticos en procesos formativos, sino que atiende a la potencialidad del arte como puente para la enseñanza de contenidos disciplinares no necesariamente artísticos. Concibe el arte como un recurso didáctico, como un espacio de pensamiento divergente y tierra fértil para prácticas educativas inter o transdisciplinares.

La locución “a través de”, por lo tanto, tiene un peso específico que, por otro lado, no está exento de aristas. Las conceptualizaciones de educación en el arte, para el arte, por el arte o aún de educación artística tienen su historia y derrotero propios. Sin detenernos mucho en el tema, es importante la distinción porque nos despega del encasillamiento curricular: no tomamos el arte como un conjunto de saberes y/o técnicas a enseñar sino como estrategia pedagógica. Sin reducirlo a su expresión estética o formal y sin romantizar la creación, el arte es una manera de conocer el mundo, transmite y construye saberes, conceptos y visiones y desempeña funciones cognitivas específicas. Permite una

apreciación sensible —subjetiva pero cultural— de la realidad.

Hay una nutrida historia de congresos y jornadas² centrados en arte y educación, tanto nacionales como internacionales, que tienden a orientarse hacia la educación artística y a excluir, de alguna manera (aunque sin proponérselo), a profesionales de la educación sin hábito de escritura ni interés en participar de espacios estrictamente académicos.

La Jornada tuvo el explícito objetivo de abrirse a voces no académicas o a un modo no académico de vivir, pensar y compartir experiencias profesionales y humanas, menos por el rechazo a la “torre de marfil” académica que por la búsqueda de territorios comunes y enriquecimientos recíprocos. Algo de informalidad es necesaria para que la experiencia sea movilizante, y algo de sistematicidad y rigor es necesario para apuntar al efecto multiplicador del registro, interpretación y análisis.

Así, la 1ª Jornada EPEA asumió el formato estandarizado de jornadas académicas (con presentación de resúmenes, circulares, avales, coordinadores de mesa, certificados y un largo y —permítanme decirlo— aburrido etcétera) pero con criterios formales más laxos y espacios de formación previos, abiertos y gratuitos sobre escritura académica, armado de resúmenes y presentaciones orales y visuales; así como múltiples talleres sobre diversos lenguajes artísticos. De igual forma, se programaron encuentros previos a la realización de la jornada con cada coordinador de mesa, como ensayo para el intercambio y exorcismo de miedos e inseguridades. Quisimos acercar el formato a docentes no acostumbrados a participar en congresos o a frecuentar la práctica de escritura —como un momento de reflexión, evaluación o investigación— no sólo para fortalecer horizontalmente trayectorias profesionales, sino para

² Ferrando, A., Ibáñez, L., & Fallik, M. P. (2023). El arte como puente. Experiencias compartidas de la 1ª Jornada EPEA. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (193).

visibilizar voces y experiencias acostumbradas a ser circunscritas a las paredes institucionales, escolares. Importaron menos las normas APA (algo que un ojo entrenado constatará rápidamente en las páginas siguientes) que la posibilidad concreta de compartir relatos y prácticas con pares.

De alguna manera, esto abrió las puertas a lo dispar y en esa disparidad radica la potencia del diálogo inesperado. Sabemos, sin embargo, que si la diversidad puede habilitar un encuentro, ciertamente no lo determina. Por otra parte, la fuerza centrípeta de los formatos estandarizados y reglas discursivas asentadas puede ser contraproducente para la emergencia de lo auténtico, lo diferente, lo desestructurado. Una flexibilización total, sin embargo, podría efectivamente contaminar la posibilidad de establecer puentes y fomentar cercanías, así como complejizar la sistematización y coherencia. Es un equilibrio precario que, sumado al recorte conceptual del arte como estrategia pedagógica, nos hizo dudar de qué tan convocante podía resultar efectivamente la propuesta.

A pesar de nuestros miedos, la Jornada despertó interés y contó con participación de docentes y profesionales de la educación de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe, San Luis, Mendoza, Neuquén, Tucumán, Chubut, Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de varios países de la región: Uruguay, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Perú y Cuba. Que la convocatoria haya tenido una modesta pero inesperada llegada fuera de los límites nacionales es una constatación, de alguna manera, de la existencia de ese *hueco* que la Jornada se propuso habitar.

Esto tiene su correlato en lo diverso de las experiencias presentadas en las ponencias que aquí se recopilan y que se insertan en contextos dispares. Se conformaron ocho mesas siguiendo un criterio más temático que disciplinar (o de lenguajes artísticos),

que estructuran, precisamente, esta publicación. Para cada mesa se buscó un perfil de moderadores que tuvieran un doble posicionamiento en el campo: como especialistas y como docentes.

Prácticas educativas en contexto: identidad y territorio, coordinada por Roxana Rodríguez, aúna experiencias muy diversas que, valiéndose de variedad de lenguajes expresivos, buscaron ahondar en las problemáticas propias y específicas de sus entornos comunitarios y de sus sujetos de la educación.

Desafíos en las prácticas pedagógicas en escenarios virtuales, coordinada por Marcela Gatto, reconoce el particular contexto histórico de la Jornada (en plena escuela post pandémica) y visibiliza el desafío que significó la adaptación a la virtualidad para los docentes y la potencia de los lenguajes artísticos mediados por la tecnología para hallar puntos de encuentro en un laberinto de incertidumbre.

Materializar el proceso: la exhibición como proyecto pedagógico, coordinada por Vali Guidalevich, recoge experiencias proyectuales orientadas hacia la producción y muestra (de artes visuales, teatro, cine, cerámica, fotografía, etc.) entendiendo el momento de puesta en circulación como una instancia del proceso de aprendizaje y de creación.

La presencia de los plurilenguajes en el proceso creativo y el juego, coordinada por Nicolás Cordone (en reemplazo de Diego Caramés), reúne narrativas heterogéneas que comparten un abordaje interdisciplinario de la práctica educativa, artística y lúdica.

Propuestas artísticas para la inclusión, coordinada por Verónica Rusler, presenta una serie de proyectos pedagógicos mediados por arte y centrados en comunidades y colectivos vulnerables: estudiantes en contexto de encierro, personas mayores, personas con discapacidad y sectores económicamente marginalizados.

Museos y escuela: propuestas de diálogo, coordinada por Silvia Alderoqui, ofrece un

panorama de los programas educativos en museos y espacios artísticos y el rol multiplicador de sus educadores, que offician como mediadores entre el público y las obras y encarnan la articulación sinérgica entre instituciones educativas y patrimoniales.

La perspectiva interdisciplinaria para el abordaje de la enseñanza desde diversos lenguajes artísticos corporales, coordinada por Carina Tarnofky, pone el eje en lo específicamente corporal con relatos de prácticas e investigaciones en torno a la danza y el teatro.

Epílogo (¿del prólogo?)

Quisiera evitar caer en el relato teleológico o pintar un panorama de direcciones claras y decisiones acertadas. La horizontalidad, lo autogestionado, la no remuneración (bello eufemismo para la cuasi-autoexplotación) y cierto amateurismo no configuran un escenario rico en certidumbres. Buscamos tranquilidad en las estructuras institucionales³ y legitimaciones tradicionales⁴, pero la encontramos en el apoyo mutuo y de pares. No es casualidad que el equipo coordinador se haya enriquecido y ampliado luego de la primera jornada⁵ ni que la presentación de esta publicación sea en el marco de la segunda edición de la Jornada.

Tampoco es la intención de este texto introductorio auto-afirmar el mayor o menor éxito de la iniciativa. En una instancia evaluativa, algunos participantes señalaron la falta de tiempo para ahondar en intercambios fructíferos más allá de cada presentación

Finalmente, *Sistematización de experiencias docentes como estrategia para la reflexión sobre el quehacer pedagógico*, coordinada por Clarisa Álvarez, concibe la labor educativa como una praxis reflexiva y autoconsciente, con presentaciones centradas en la exploración de sentidos e interpretaciones de las experiencias docentes o artísticas que abren la puerta a un esbozo de sistematización de conocimiento.

particular, la imposibilidad de asistir a mesas que se realizaban de forma simultánea y la baja asistencia a algunos de los talleres abiertos y gratuitos a pesar de tener una inscripción muy numerosa. Por su parte, fueron valorados los espacios de formación previa y de acompañamiento durante el proceso de escritura, los intercambios dentro de cada mesa previos a la realización de las jornadas y el sentimiento de comodidad y confianza. Saber estas cosas es un insumo valioso para continuar y mejorar la propuesta.

Por otra parte, algunas presentaciones han estado cerca de una suerte de informe de eficaz cumplimiento de objetivos pedagógicos. Otras, hermanadas en la catarsis del desamparo. Ambos extremos se dirimen en las condiciones sociales e institucionales de las prácticas educativas, diversas pero siempre complejas. Y así como muchas narraciones recuperan experiencias que desafían los

³ Agradecemos particularmente los avales de los departamentos de Crítica de Artes de la Universidad Nacional de las Artes y de Artes de la Universidad de Buenos Aires, del Centro Cultural Paco Urondo de esa misma casa de estudios, de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, de las Escuelas Normales n.º 2 “Mariano Acosta” y n.º 6 “Vicente López y Planes”, de la Fundación Kosice - Museo Kosice y de la Escuela Argentina de Fotografía.

⁴ Agradecemos al Ministerio de Cultura de la Nación por declarar la Jornada de Interés Cultural (Res. MC N.º 1535/21) y a todos los medios especializados por ayudarnos a difundir la convocatoria.

⁵ Con la incorporación de Jesica Giardina y Alejandro Olivera.

límites disciplinares de los contenidos curriculares —sintomático del poder catalizador y aglutinante de los lenguajes artísticos—, en la mayor parte de los casos, el trabajo transversal e interdisciplinario estuvo motorizado por los intereses propios de los docentes o educadores y no siempre anclado en metodologías o programas institucionales.

La capacitación en lenguajes artísticos, el intercambio profesional en red y la visibilización de las prácticas son nuestras necesidades y nuestras propuestas. He aquí, entonces, EPEA.

Palabras de apertura

María Silvia Covián¹

Estas jornadas me dan la oportunidad de encontrarme con queridas y queridos colegas que han tenido parte en mi formación y de quienes y con quienes sigo aprendiendo. También conocer a otras y otros colegas, docentes, investigadores, formadores que traen sus experiencias para compartir aquí. Nuevamente muchas gracias.

Celebro la realización de un encuentro de presentación de experiencias pedagógicas y educativas vinculadas al campo de las artes. En este sentido, el crecimiento de estas experiencias me invita a pensar los movimientos que se vienen produciendo en la educación en relación con lo que Rancière nombra como el reparto de lo sensible. Entendiendo por esto, una recomposición del paisaje de lo visible, de la relación entre el hacer, el ser, el ver y el decir, un sistema de evidencias sobre la

distribución de espacios, en voz y formas de actividad, una cierta manera de dar a ver, hacer visible, dar la voz y la palabra. El reparto de lo sensible pone sobre la mesa la relación entre estética y política.

Sabemos que la educación en el campo de las artes ha sido una experiencia especialmente valorada en la formación de las élites que le otorgaba una distinción. Su presencia y expansión en el currículum escolar común es relativamente reciente y aún acotada si bien se advierte un crecimiento en la valoración de su aporte a la formación ciudadana. La entrada de danza o de teatro en la escuela como parte del currículum común, es decir, pensados como campos de construcción de conocimiento para todas y para todos, diseñados como proyecto de la escolaridad, tiene casi 20 años en la escuela primaria en CABA.

¹Transcripción de las palabras ofrecidas por la Prof. María Silvia Covián en la apertura de la 1° Jornada EPEA

Esa decisión parte de una nueva concepción de la distribución de lo común, una nueva manera de distribuir las formas de hacer y conocer en el sentido de la igualdad.

Estoy hablando de un punto de partida que asume la política cuando se toman este tipo de decisiones para las escuelas, para el sistema escolar, pero quisiera también hacer un subrayado para decir algo que a veces omitimos o solemos olvidar. Educación no es lo mismo que escolarización, la educación excede lo escolar, la educación puede suceder y sucede en la escuela pero también más allá de ella. Aquella pregunta que hace años traía Guy Vincent diciendo ¿la educación es prisionero de la forma escolar? sigue siendo una preocupación, se mantiene vigente hoy, se reactualiza en el marco de la pandemia entre quienes estamos pensando la educación. Mientras los sistemas escolares se mantuvieron cerrados ¿no hubo educación?, ¿no sucedieron aprendizajes en ese tiempo? Los estudios de investigadores y los organismos internacionales miden y muestran las llamadas pérdidas de aprendizaje. Sería una necedad desconocer que hubo pérdidas, sin embargo, me gustaría invitar a indagar y reconocer y poner en valor qué aprendizajes sí tuvieron lugar y bajo qué condiciones. Se trata de pensar más acá y más allá de la escuela, la transmisión, ese pasaje, esa conversación que sucede entre generaciones y que supone poner a circular, dar, ofrecer, poner a disposición conocimiento, poner sobre la mesa el mundo más allá de los ámbitos de la educación formal, porque ello también forma parte de la experiencia. Allí también sucede la experiencia educativa, cuyo reparto, cuya distribución, cuya circulación, cuyo ofrecimiento generoso hoy y mañana nos convoca en este encuentro. Y probablemente nos deje ecos resonando y abra y haga posibles otras, nuevas conversaciones e intercambios.

Celebro en este sentido que esta jornada de EPEA permita dar la voz a quienes vienen a compartir sus experiencias. Y volviendo sobre la palabra experiencia, quisiera recordar a Jorge Larrosa que nos dice la experiencia es eso qué me pasa, eso distinto de mí y en mí, me pasa a mí de manera singular, propia y única, implica un ida y vuelta, un salir de mí para hacer lugar al acontecimiento y una vuelta sobre mí con los efectos que produce. La experiencia, me forma y me transforma, dice Larrosa, implica un pasaje, algo que pasa en mí y deja una marca, una huella, me afecta, me pasa. En este sentido, podríamos decir que no salimos ilesos de la experiencia, no somos las mismas, no somos los mismos. Jean-Luc Nancy en su último libro lo dice de otro modo también bello, hacer una experiencia es siempre estar perdido, se pierde el control, es la experiencia a la que se da un nuevo sujeto, otro nosotros está en gestación.

Para ir cerrando, quisiera recuperar una figura que trae a Alain Bergala en la Hipótesis del cine, la del pasador. Dice Bergala, devenir pasador o volverse pasador, un maestro o esa figura que lleva adelante la transmisión, el que pasa algo así como su tesoro, es un iniciador en un dominio de saber o de la cultura, es el que recomienda, es el que dice “esto es para vos” y con ese gesto está abriendo un mundo, está ofreciendo una experiencia, cada una, cada uno de nosotros, seguramente podremos reconocer en nuestros recorridos quiénes fueron nuestros pasadores.

Celebro en este sentido una vez más que este encuentro, esta jornada EPEA sea la ocasión de volvernos pasadores para alguien o de que alguien se vuelva pasadores para nosotros.

Recomendar es un poco el destino del pedagogo, del maestro, de quien atravesó una experiencia y viene a contarnos cómo ha sido ese pasaje, viene a invitarnos, para que

nosotras, nosotros a nuestra vez podemos decir hacer y recuperar las nuestras. Carlo Ginzburg dice que quien ha aprendido a leer un libro, no lee nunca un solo libro. A través de un libro se leen simultáneamente, de manera directa o indirecta muchos otros. y mientras se lee un libro se recuerdan contemporáneamente muchos otros libros leídos. Yo

me permitiría extender este modo de leer a las formas en que nos disponemos a escuchar las presentaciones y las experiencias que nos traen las y los colegas y que dialogarán con cada uno de nuestros recorridos y experiencias, que disfrutemos de este encuentro de experiencias pedagógicas a través del arte. Muchas gracias

Carla Ferrari²

Es un honor para mí representar a mis colegas docentes en la apertura de estas jornadas. Tuve la suerte de recibir el flyer de las mismas y a partir de ahí me dediqué a difundirlas y consumir cada una de las actividades que propuso todo el equipo de EPEA.

Estas jornadas son el punto de partida para docentes que tenemos formación en arte y donde se nos hace difícil participar en congresos, por no tener una formación orientada a lo teórico.

Como bien indica el nombre de las Jornadas "Experiencias Pedagógicas de Educación a través del Arte"; el compartir experiencias entre colegas docentes de arte es algo que siempre hacemos los docentes en el cruce de un aula a otra; en la sala de profesores; en las reuniones de fin de año, etc.

El plasmar en un formato de jornada todas las experiencias vividas entre colegas fue una idea brillante. Por eso agradezco a todo el equipo de EPEA por la generosidad en brindar varios talleres de capacitación tanto para la escritura de ponencias, como para las presentaciones visuales. Nos dieron el empujón necesario para animarnos a compartir nuestro trabajo en el aula, realmente un mimo al alma.

Estas jornadas son muy enriquecedoras porque generan espacios para compartir experiencias pedagógicas que otro docente

puede tomarlas y recrearlas en otro ámbito o espacio.

Las ponencias que vamos a escuchar son espectaculares; el hecho de poder compartir y mostrar lo que hacemos en el aula es gratificante. Hay que generar estos espacios para compartir saberes entre colegas docentes.

Esperemos se repitan nuevamente.

² Transcripción de las palabras ofrecidas por la Prof. Carla Ferrari en la apertura de la 1° Jornada EPEA

Sistematización
de experiencias
docentes como
estrategia para
la reflexión sobre
el quehacer
pedagógico

Introducción

Clarisa Álvarez

Cualquier experiencia que proponemos a un grupo de estudiantes genera una serie de reflexiones. En la marcha misma del trabajo pensamos en lo que está sucediendo (reflexión en la acción); a veces, nuestro conocimiento práctico se ve sorprendido ante una respuesta inesperada de lxs estudiantes que nos obliga a torcer el curso de acción. Esas circunstancias suelen ser generadoras de proyectos, porque se encienden ciertas alarmas que despiertan nuestro espíritu investigador.

Al retirarnos del aula nos quedamos pensando acerca de lo acontecido: qué les pasó a lxs chiexs, y qué nos pasó a nosotrxs. Esta reflexión otorga un mayor sentido a la experiencia (reflexión sobre la acción). Vamos a la sala de profesorxs, y comentamos con nuestrxs colegas algo de lo que sucedió en el aula. Mientras construimos la descripción verbal de la experiencia la narración tiene, además de la descripción de los hechos, parte de

nuestras reflexiones (reflexión sobre la reflexión en la acción).

La reflexión alrededor del quehacer pedagógico que aquí hemos narrado brevemente recuperando la clasificación de Donald Schon¹ nos permite no solo tomar decisiones sobre nuestra práctica cotidiana sino también (y sobre todo) profundizar sobre el sentido de nuestro trabajo.

En esta dirección, si se da un paso más y se procede no solo al repaso mental sino también al registro escrito de la experiencia pedagógica, se pone en marcha un nuevo y más profundo proceso reflexivo durante el cual suelen aparecer capas de sentido que en la experiencia misma podrían quedar semi ocultas: quien escribe acerca de su experiencia pedagógica está aumentando su saber práctico. Pero el valor del ejercicio de la escritura se multiplica si esta experiencia -junto

¹ Schon, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Paidós educación

con las reflexiones y las decisiones tomadas en el devenir de la misma- se comparte.

Siempre se celebra la realización de jornadas en las que se invita a lxs docentes a escribir y compartir sus experiencias de aula porque son instancias de enorme valor para el crecimiento de quienes exponen y quienes escuchan. En este caso, el plus que EPEA ofreció fue el acompañamiento en el proceso de escritura. Y no es un detalle menor: a veces en las salas de profesorxs se escuchan buenas ideas y experiencias que no trascienden porque muchxs docentes no piensan en la importancia de su escritura como medio de colaboración entre pares.

Los oyentes de las jornadas seguramente se nutrieron de las ideas de otrxs, y algunas de ellas habrán sido disparadoras para el desarrollo de otros proyectos o experiencias. Claro, la reflexión que se genera a partir de lo escuchado no es inmediata; durante la exposición pueden generarse algunas preguntas

sueeltas, pero lo más profundo aparece cuando la mesa ya terminó y los expositores ya no están frente a nosotrxs para sostener el diálogo. Esto es lo que otorga mayor sentido a la publicación de las ponencias, que nos permite la re lectura una y otra vez.

En los muchos años que transité por las aulas, la reflexión sobre la acción fue el motor de los cambios que se fueron sucediendo en mis formas de ser docente. Y esa posibilidad de cambio fue la que me mantuvo alerta y renovó mi entusiasmo en cada nuevo desafío. Celebro y seguiré celebrando cada oportunidad que se presente para el intercambio y la reflexión compartida (a tiempo real o diferida) sobre la tarea cotidiana que todxs llevamos adelante en las aulas.

Rearmonizar para crear. Un relato de experiencia sobre la aplicación de la Educación Sexual Integral en educación musical

Magdalena Camejo¹

Lara Muñoz²

Micaela Servin³

Escuela Superior de Música de Neuquén

Neuquén, Argentina

¹ Prof. en Ciencias Antropológicas. Docente del Taller de Práctica Institucional y Construcción de la Identidad Profesional y Coordinadora del área Formación General en profesorados de la Escuela Superior de Música de Neuquén.

² Estudiante, egresada de la carrera de Maestra elemental de música con especialidad en guitarra en la Escuela de Música de Plottier. Actualmente cursando el nivel terciario en la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN). Docente en escuelas secundarias y profe de guitarra en nivel niñxs en ESMN. Guitarrista, cantante y compositora independiente.

³ Docente/estudiante de Enseñanza Musical y artista. Título de “Maestro elemental de música con Especialidad en Guitarra” de Nivel Medio en la ESMN y actualmente siendo docente en Escuelas Públicas Primarias con Jardines anexo de la ciudad de Neuquén y cursando el profesorado (plan 662).

Resumen

Docentes y estudiantes de los profesorados de Educación Musical de la Escuela Superior de Música de Neuquén (ESMN) preocupadxs por la ausencia de espacio curricular específico para el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI), nos propusimos llevar adelante talleres de extensión para comenzar a instalar la temática en la comunidad educativa. De allí surge en 2018 la primera

edición del Taller “Toda educación es sexual” y en 2019 la continuación del mismo con foco en lenguajes artísticos, ambos planificados y coordinados por docentes y estudiantes organizadxs. Este trabajo se propone compartir las experiencias de ese proyecto de diálogo entre la ESI y la formación docente artística, específicamente en el campo musical. Partimos de entender que la educación artística aporta

aprendizajes de relevancia en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de las personas y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes, así como la exploración y el ejercicio de formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Desde dinámicas lúdicas de exploración de experiencias estéticas, fuimos desarmando prenociencias en torno a corporalidades, formas de expresión de la matriz sexogenérica y concepciones fragmentarias del campo artístico. Nos propusimos abrir el debate y posterior construcción colectiva de recursos situados en nuestros territorios y en la formación musical. Recuperamos la idea de Deborah Britzman cuando hace alusión a cómo solemos confinar los temas de

sexualidad a momentos y eventos por fuera de nuestra construcción corpo-afectiva y nuestra cotidianidad, “cuando pensamos que incluso cuando no estamos hablando de sexo directamente, aun así conseguimos producir, de forma indirecta, significados eróticos, nos topamos con un curioso límite: la insistencia dominante en la estabilidad de los cuerpos, en el cuerpo como hecho, y en la transmisión de informaciones obvias” (Britzman, 2001, p.2). Por eso, entendemos que la formación musical requiere que, políticamente, nos basemos en la pedagogía de hacer preguntas para organizar una propuesta que no brinde recetas cerradas, sino que habilite la hermenéutica de la sospecha sobre los instrumentos didácticos habituales.

Introducción

El siguiente trabajo se propone recopilar la experiencia de los talleres de Educación Sexual Integral que llevamos adelante en la Escuela Superior de Música de Neuquén de manera conjunta entre docentes y estudiantes. Atendiendo a que esta es una instancia inicial que intenta posar interrogantes y abrir espacios de construcción colectiva, recuperamos aquí algunos de los ejes estructurantes de la propuesta, la descripción del decurso de los talleres y las reflexiones que nos devolvieron. Partimos de pensar que la experiencia está estructurada según un repertorio cultural y desde allí intentamos desmontar instituciones cotidianas a través de actividades vivenciales. Enmarcadas en el trayecto de la formación de docentes de música, nos interesa revisar lo curricular en clave de pedagogía crítica a través de la micropolítica del aprender-haciendo. Por eso, compartimos aquí el relato de nuestro devenir a partir de situarnos territorialmente, discutir con materiales didácticos formales y pensar nuestra práctica docente artística desde una potencia creadora de posibilidades.

El término “habitar” planteado por Angela Giglia tiene que ver con significar el espacio a partir de las relaciones humanas, pues, “la relación con el espacio a nuestro alrededor, es un proceso continuo de interpretación, modificación, simbolización del entorno que nos rodea, con lo cual lo humanizamos, transformándolo en un lugar moldeado por la intervención de la cultura” (Giglia, 2012, p.9). Nosotras, entonces, habitamos en la ciudad de Neuquén, provincia del mismo nombre y elegimos presentarnos a partir de caracterizar este territorio pues nos permite situar la propuesta que llevamos adelante teniendo en cuenta: las particularidades socioeconómicas de la región, las representaciones sociales imperantes y la relación con el mundo artístico.

Estas tierras han sido construidas por los distintos gobiernos primero como desierto y luego (como corolario) en tanto “territorios de acumulación extractivista” ya que la explotación hidrocarburífera signa la economía local. La organización de los trabajos en la industria petrolera instaaura una relación de explotación con el entorno (una manera

de significar el espacio) y por lo tanto una forma muy peculiar de habitar las ciudades. Los cronogramas de trabajo y los altos salarios de operarios de pozos generan circuitos de consumo de alta gama y traslación de esa construcción del espacio como algo a ser conquistado, avasallado, sobre lo que hay que triunfar. Eso trae aparejado formas de vinculación que abrevan de ese modelo y lo exportan a la vida citadina: altos índices de violencia intra-familiar, grandes y lujosos consumos, falta de transporte público, altos precios en alimentos y servicios, falta de redes de cuidados a transeúntes y personas con movilidad reducida, falta de espacios de esparcimiento al aire libre, etc.

Los modelos extractivistas, entonces, construyen subjetividades ad hoc que se plasman en la manera de “hacer ciudad”. Es decir, los circuitos de consumo y los tropos de habitabilidad están ligados a esa matriz productiva que instala horizontes de vida cotidiana en torno a ella. Val Flores nos aporta que: “(...) la Patagonia, paisaje que, en el imaginario social, está asociado al desierto. Si entendemos los imaginarios culturales como redes amplias que conectan temas, imágenes

y formas narrativas que se encuentran disponibles dentro de una cultura dada en un momento determinado, podemos entender del mismo modo que el desierto patagónico es producto del imaginario del viaje imperial, y se fue constituyendo como el lugar ideal donde actualizar fantasías masculinistas y heterosexistas. Por lo tanto, el desierto tampoco es un paisaje del orden de lo ‘natural’” (Flores, 2004, p.1).

Estos entramados construyen a éste como un espacio donde las propuestas artístico-culturales se encuentran devaluadas o no puestas en suficiente valor por parte de políticas públicas varias. En este territorio así construido se ancla la Escuela Superior de Música de Neuquén y se sitúa nuestra propuesta que intenta hacer mella sobre esas naturalizaciones dadas por el contexto. Por estas razones, es que los talleres que llevamos adelante contienen una fuerte apuesta a la intervención sobre la categoría de espacio, de narrativas e imaginarios culturales, de corporalidades, afectos y horizontes de posibilidad creativos. Nos interesa pensar y actuar situadamente, por eso partimos de reconocer-nos parte del lugar que habitamos.

Surgimiento de la propuesta

A pesar de la sanción de la Ley N° 26.150/06 en el año 2006 en todo el territorio argentino que postula la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral, la ESI no cuenta con un espacio curricular específico en los planes del profesorado de la Escuela Superior de Música de Neuquén. Algunas cátedras han optado por incorporar la temática, pero esto no es trabajado de manera transversal. Por eso en 2017 desde la asignatura Sujeto del Aprendizaje II se convocó al equipo ESI dependiente del Consejo de Educación de la Provincia de Neuquén para coordinar un espacio de taller abierto con contenidos básicos que tuvo muy buena recepción. En 2018 la ley de interrupción del

embarazo ingresó por séptima vez al recinto de Diputados y esto transfirió el debate a nivel social. Algunas de las estudiantes comenzamos a entender algunas cosas que ya se veían en la calle como la utilización de los pañuelos y nos sumamos. Esto motivó la petición de continuar profundizando en la temática y sostener espacios de debate y formación continua. De allí surge en 2018 el ciclo de talleres de extensión “Toda educación es diversa” por fuera de la currícula oficial de las ofertas académicas de la institución y que incluyó un espacio para trabajar la “Educación musical e inclusión” y luego “Educación Sexual Integral”. La participación estudiantil fue

activa en todos los encuentros reflejando la necesidad expresada. Si bien la planificación fue construcción de las docentes coordinadoras, lxs estudiantes realizaron la apertura y el cierre del taller de Educación Sexual. En el año 2019 y atendiendo a la necesidad de profundizar los saberes como futurxs docentes y a discusiones con los materiales didácticos

Bases políticas y formas de organizarnos

Para llevar adelante el taller nos involucramos tanto docentes como estudiantes. La inquietud por la existencia de la ESI en la formación docente, quedando a decisión personal de lxs docentes, estaba clara. Pero cuando comenzamos a planificar lo que posteriormente fueron los encuentros, pudimos hacer tangible que no todxs teníamos los mismos recorridos y trayectorias tanto desde la propia experiencia como teóricamente. Fue necesario preguntarnos entre nosotras: ¿Sabemos lo que significa heteronormatividad? ¿Tenemos todas la misma idea sobre capitalismo, sobre patriarcado? Nos fuimos hacia el principio para establecer un piso del que partir. Esto nos dio claridad para encauzar los objetivos. Si bien teníamos claro que debíamos tener por lo menos un espacio mensual de ESI en la Escuela, fue necesario colectivizar el deseo para encontrarle una forma y darle una dirección. Entonces pautamos: la ESI que nos interesaba poner sobre la mesa debía aspirar a ser No binaria y No cisheteronormada. Recuperamos aquí el Manifiesto “No” de Sarah Ahmed que en un pasaje dice: “No, como un logro: lo que decimos para nosotrxs mismxs, lo que recogemos lxs unxs de lxs otrxs” (Ahmed, 2018, p.1).

En este marco, concluimos que los cuadernillos confeccionados por el Ministerio de la Nación nos quedaban en la vereda de enfrente con sus lineamientos curriculares y sus láminas de cuerpos binarios. Entendemos que se debe a que, como detalla Eleonora Faur, en

disponibles; construimos una serie de talleres que dimos en llamar “Toda educación es sexual” coordinados en conjunto entre estudiantes organizadas como Músicas Vlkantun y una docente. Nos enfocamos en esta última experiencia que resultó de lo antedicho, pero intentó particularizar la relación de la ESI con la formación artístico-musical.

el contexto de disputa por los contenidos mínimos de la de la Ley 26.150 estuvieron presentes grupos de educación católica. Entonces esto nos lleva a realizarnos la pregunta: ¿Alguna vez el Estado va a responder a las demandas de los movimientos LGTBIQ+? ¿Qué podemos aportar en el campo educativo para desarrollar herramientas críticas cotidianas?

Con estas preguntas en mano, apostamos a que en los talleres pudiésemos generar provocación en torno a las corporalidades, sexualidades y afectos en tanto construcciones sociales, culturales y políticas.

Para construir los lineamientos de la “ESI que Sí queremos” propusimos un corpus de lecturas y espacios de debate entre quienes íbamos a coordinar los talleres. Ese itinerario lo construimos con base en esas preguntas que nos fueron surgiendo a lo largo de los encuentros y que no pretendimos zanjar con definiciones, pero sí las rescatamos como parte del proceso creativo, de la “inspiración” necesaria para el armado de las actividades.

En principio intentamos darnos al trabajo de ejercitar la desnaturalización constante y para eso, ligando con el territorio que habitamos, nuevamente Val Flores nos sirve de marco cuando expone que la Patagonia, en el imaginario social, aparece como paisaje desierto. Sin embargo, “así como el paisaje funciona como escenografía del poder del sujeto y su otro u otra, la sexualidad es una tecnología que normatiza formas de relación y fabrica cuerpos, institucionaliza lenguajes y

silencios, traza fronteras y límites, habilita y excluye términos, jerarquiza hablantes” (Flores, 2004, p.1).

De allí surge que nos hayamos focalizado en la noción de “cuerpo como situación” de Judith Butler del que recuperamos el siguiente pasaje como encuadre para planificar el taller: “Como campo de posibilidades interpretativas el cuerpo es el locus de un proceso dialéctico de renovada reinterpretación de un conjunto histórico de interpretaciones que han formado ya los estilos corporales. El cuerpo deviene un nexo particular entre cultura y elección, y se ‘existe’ el propio cuerpo adviniendo a las maneras personales de asumir y reinterpretar las normas de género recibidas” (Butler, 1987, p.9).

Fundiendo paisaje como constructo y sexualidad como tecnología, logramos generar una idea potente de instalación-registro-desnaturalización. Estas ideas nos permitieron generar ejes sobre los que queríamos trabajar: la desnaturalización de los repertorios disponibles en torno a las corporalidades y la apuesta micropolítica de los lenguajes artísticos para lograrlo. En ese sentido, pensamos los cuerpos como territorios en constante construcción y re-significación. Al pensar opciones para materializar esas ideas y operativizar lo que queríamos transmitir, surge la propuesta al calor de buscar más provocaciones que definiciones acabadas.

En eso usamos las nociones de “instalación” y “espacio lúdico” de Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez para pensar algunos elementos que formaron parte de la construcción del espacio físico donde se desarrollaron los talleres. Lxs autores sostienen que: “La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el ‘érase una vez’) y el de los

niños disponer. (...) Los espacios de símbolo precisan ser configurados con una entrada y una salida, rituales que sirven de separación y diferenciación entre el exterior (o realidad) y el interior (el símbolo) (...) las instalaciones en las escuelas se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un espacio potencial (Winnicott, 1982), lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible” (Abad Molina y Ruiz de Velasco Gálvez, 2014, p.2)

La planificación de los cuatro talleres “Toda educación es sexual” implicó un recorte y adecuación de los contenidos a trabajar en función de la modalidad de taller, de la convocatoria amplia y del espacio físico asignado a los mismos. En primer lugar, revisamos los lineamientos curriculares y tomamos la decisión de focalizarnos en la primera puerta de entrada de la ESI en las escuelas: “La reflexión sobre nosotrxs”.

Asimismo, mantuvimos la elección de pensar las actividades y los saberes específicos desde una postura no-binaria de las categorías sexo-género; el cuestionamiento de los mandatos heterosexuales en los vínculos interpersonales y el generar condiciones de habitabilidad en los espacios institucionales. Esta última demarcación fue sumamente relevante a la hora de seleccionar y adaptar las actividades propuestas con foco en propuestas vivenciales. Compartimos la mirada en torno a que los aprendizajes no deben separarse de la corporalidad que encarnamos y planificamos las actividades manteniendo vigilancia sobre estos supuestos. Al decir de Le Bretón: “El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: El imaginario social y el imaginario individual”. Por ello la propuesta en modalidad de taller nos permitió anclar las actividades en pos de una

deconstrucción de los supuestos en torno a las sexualidades e instituciones que nos atraviesan y que pocas veces objetivamos. “Los sistemas de creencias, normas, reglas, roles sociales, complejos de significados presentes en las relaciones sociales no existen sólo, y no se manifiestan nunca en su totalidad,

a través de los distintos tipos de discursos sociales, sino que, además, y fundamentalmente, existen ‘encarnados’, corporizados en las disposiciones del cuerpo a percibir, sentir, pensar, actuar, experimentar la realidad de una manera determinada” (Milstein, 2017, p.38).

Planificación y transposición didáctica

Fuimos estudiando, pensando, debatiendo y teniendo claridad en el encuadre político que utilizaríamos. De allí que nos surgieron las preguntas: ¿Cómo transmitimos la idea de corporalidades, sexualidades y territorios como construcciones sociales? ¿Cómo revisamos los lenguajes artísticos en función de la creación? ¿Cómo habilitamos el proceso de desnaturalización de manera colectiva? En primer lugar, decidimos que la dinámica que llevaríamos adelante sería taller vivencial. Luego pasamos a pensar la construcción de atmósfera que permita sostener ideas-fuerza en relación a la ESI y nuestro eje en las corporalidades. Y finalmente, fuimos tejiendo esas constantes en clave de exploración artística. El lugar asignado en la Escuela fue el hall de entrada del edificio nuevo que es amplio, luminoso y de mucho tránsito. Dos de sus paredes son ventanales de techo a piso que dan directamente a una calle muy transitada (Avenida Argentina) y fueron aprovechados para colocar preguntas en carteles que se sostuvieron en todos los encuentros. Estos elementos se sostuvieron como ambientación a lo largo de los cuatro talleres y se sumó una propuesta de ingreso al espacio que mantuvo constante la idea de “entrada dificultosa” y recortes de cintas de papel en varios lugares junto a marcadores para que lxs asistentes escriban emociones/percepciones/sentimientos y los peguen en las partes de sus cuerpos donde les resonaban.

La “entrada no habitual” proponía movimientos en el cuerpo para reponer y recordar

que debemos disponernos íntegramente a la deconstrucción que planteamos como objetivo. Según Connerton “(...) las posturas, desplazamientos, gestos, movimientos de segmentos corporales reactivan un pasado social inscripto en los individuos, ‘sedimentado en el cuerpo’” (Connerton, 1989, citado en Milstein, 2017, p.38). Por ello, la entrada estuvo siempre demarcada por algún tipo de dificultad en el ingreso materializada en: red de hilo totora, caja en el piso, tela elástica cortada sólo en un segmento y tiras de papel de diario. La intención fue instalar, tanto una idea, como una disposición corporal no habitual para las maneras de habitar la institución, también a modo de recordatorio de la matriz principal del aprendizaje.

Para organizar la planificación del taller decidimos sostener tres elementos estructurales como guía: titulamos cada encuentro, definimos una intención pedagógica para cada uno y establecimos una pregunta ambientadora que colgamos en la pared principal.

El primero se llamó “Hablar en arte” y la intención pedagógica fue reconocer el lugar del cuerpo en la comunicación y los múltiples lenguajes en los cuales nos expresamos y desnaturalizar la idea de arte(s) como tropos confinados. La pregunta ambientadora fue: ¿Nuestras propuestas generan espacios habitables?

El segundo encuentro lo titulamos “Corpopolítica” y la intención pedagógica del encuentro fue deconstruir la mirada que tenemos sobre nuestros cuerpos y los de otrxs.

Trabajar sobre las propuestas hegemónicas de ESI y comenzar a pensar posibles líneas de cuerpo-música. La pregunta orientadora fue: ¿Cuánto estamos dispuestxs a ver?

El tercer encuentro lo titulamos “Lo personal es político”, la intención pedagógica fue recuperar la noción de cuerpo-territorio a partir de la revisión de límites corporales, la ampliación de la noción de redes de afectos políticos y la ruptura de esquemas binarios y heterocentros como única forma de alianza. La pregunta orientadora fue: ¿Cuándo te diste cuenta que eras heterosexual?

El cuarto encuentro lo titulamos “La obra es el proceso”, la intención pedagógica fue la apertura a la posibilidad de creación de letras de canciones y a partir de las reflexiones acumuladas. La pregunta orientadora fue: ¿Por

qué ignoramos lo que ignoramos?. Recuperamos los lineamientos y materiales provistos para trabajar la ESI en el área artística y desde ritmos y bases variadas, los grupos crearon, musicalizaron e inventaron letras que resumieron un mensaje-otro.

A continuación, compartimos un cuadro con el desarrollo de la planificación que detalla cada actividad propuesta, de qué manera distribuimos las tareas y qué conceptos nos guiaron. En función de nuestros saberes previos y de aquello con lo que nos sentíamos más cómodas, repartimos los momentos del taller y nuestras intervenciones en el mismo. Consideramos importante replicar aquí la planificación concreta pues da cuenta del trabajo colectivo y el proceso detallado.

Ver tabla a continuación.

Relación con el lenguaje musical

Nos resulta importante mencionar que nosotros organizamos los talleres pero también nos sumamos a realizar las actividades cuando no las estuvimos coordinando. Eso nos permitió evaluar cada propuesta desde nuestra propia vivencia para ir ajustando consignas, recursos y tiempos. También sirvió para desarmar esta idea vertical emisor-receptor y poder pensarnos parte activa de este entramado que aprende mientras comparte. En este apartado nos interesa compartir de qué manera la planificación de cada momento dió cuenta de los objetivos iniciales. Entendiendo que los lenguajes artísticos habilitan diversas formas comunicacionales-expresivas-exploratorias, el primer encuentro permitió “mostrarnos” mutuamente las diferencias que genera la construcción narrativa desde uno y otro lenguaje artístico y, a su vez, las similitudes. Además, dimos cuenta de cómo centramos y limitamos nuestra comunicación en la palabra (escrita o hablada) y en consecuencia las problemáticas

(poca experiencia, ignorancia, inseguridades) a las que nos enfrentamos al utilizar otros lenguajes. Con base en las preguntas disparadoras de: ¿Qué aporta cada arte a la hora de narrar/relatar una historia? ¿Podríamos entonces prescindir de alguno de ellos? ¿Podríamos hacer propuestas que los contemplen a todos para que nos contemple a todes? Pudimos construir en conjunto una reflexión que nos corrió de la idea de artes en tanto estamentos estancos y de fronteras fijas, para hilvanar la experiencia estética como propuesta integral. Lxs participantes pasamos por el cuerpo la incomodidad de lenguajes poco habituales a la hora de expresar una idea. La exploración nos corrió de los lugares conocidos acercándonos a la idea de arte como representación y no como reproducción, abriendo el camino para pensar que nuestras propuestas áulicas pueden abreviar de lenguajes artísticos múltiples atendiendo a dar alojamiento a la expresión identitaria de nuestrxs estudiantes. Al volver sobre los lineamientos

Tabla. Primer encuentro: Hablar en arte

Tiempo	Objetivo	Actividad	Recursos Materiales	Comparte
15 min	Inicio Presentación	A modo de presentación se entregan a cada una hojas para escribir con las siguientes preguntas: ¿Cómo me gusta ser nombrado? ¿Cómo me autopercibo? Después se mezclan las hojas y se leen compartiéndolas en voz alta.	hojas en blanco con preguntas escritas (1/4 de A4) Magda, marcadores, cinta de papel	Todas
30 min	Introducir el tipo de mirada y lecturas de las corporalidades	Juego de imitación de movimientos de a duplas, con música de fondo. Leyendo y respetando la corporalidad que tenemos en frente. Acompañando con una guía (Mery), comienza la imitación en duplas y se va acrecentando en grupos (algunos que proponen y otros que reciben la propuesta). Puesta en común: cómo fue la experiencia de imitación?: primero como dupla y después como grupos.	equipo de sonido	Mery coordina la actividad corporal. Lara pasa música.
45 min	Actividad "Tipos de lenguaje"	A modo de "secreto" se da una situación a representar, a cada grupo (la situación es la misma para los 4, la idea es que no reconozcan que es la misma hasta la puesta en común). Los lenguajes que se utilizarán para la representación son: corporal (danza o teatro), instrumental, palabras (sin gesto, voz neutra), artes plásticas.	Historieta pegada en cartulina con consigna. post-it (Brenda). Instrumentos musicales, pinturas, lápices de colores, papel afiche.	Magda
20 min	Puesta en común de actividad	Cada grupo hace su representación mientras que el resto va a ir anotando en "post it" de colores palabras o frases con las que identifiquen la puesta y las van pegando en el piso. Contrario en diferentes lenguajes. Una vez que pasen todos, se leen los "post it" que en teoría hacen referencia a una misma situación gráfica.	-	Todas

Tabla (continuación). Segundo encuentro: Corpopolítica

Tiempo	Objetivo	Actividad	Recursos Materiales	Comparte
	Registro del rostro propio y ajeno	Juego: Nos dibujamos la cara enfrentados con algune compañere en acetatos previamente colgados. Firmamos foto con "cómo me gusta ser nombrade"	Acetatos (Magda). Marcadores permanentes (todas), cinta de papel, hilo totora. Música instrumental (Male)	
	Registro del cuerpo propio y ajeno	Luego cada une con su cara pasa al papel continuo previamente dispuesto en todo el piso y dibuja su corporalidad como la perciba. (Sacar los calzados). Una vez terminados los dibujos, exhibirlos para que todes puedan recorrer y mirar. Invitar a tomar lápiz y conectar cuerpxs donde veo líneas de contacto. ¿Por dónde uno los cuerpxs? ¿Qué lugares son comunes? Trazo líneas con los puntos de contacto que veo con otros cuerpxs.	marcadores, lápices	
	Re-escritura con sonidos	Recorrer los dibujos en el piso con algún instrumento en la mano (previa exploración de los instrumentos disponibles) y posarse sobre el que más me llama la atención y ejecutar ese instrumento, buscar el sonido que más se acerque a lo que veo. Escuchar el resto de los sonidos y tratar de acoplar en conjunto. ¿Puedo ligar cuerpo y música/sonidos?	instrumentos nivel niñxs	Músicas :-)
Fuente: Elaboración propia.				

curriculares de ESI para artística, notamos esa fragmentación de campos de las artes que atentan contra lo antedicho.

Continuando con la revisión crítica de las construcciones “cerradas” que proponen algunos materiales de difusión de la ESI, el

segundo encuentro echó mano de técnicas de mapeo corporal desde el reconocimiento mutuo y colectivo. La apertura planteada en el primer encuentro facilitó la consigna imaginativa de representación en términos amplios y la incorporación de la exploración

de sonidos y ritmos. El transitar en primera persona formas de representarnos y dar cuenta de qué modos elegimos y en base a qué conceptos nos definimos fue certeramente necesario. Este tipo de experiencias son las que entonces preferimos utilizar a lo largo del taller como disparadoras de cuestionamientos propios y luego como sujetos impulsores, receptores y modificadores de la educación. Poco a poco pudimos pensar en los condicionantes que operan cuando las corporalidades están previamente fijadas en imágenes que no reflejan nuestras identidades. El volver sobre láminas y recursos que proponen corporalidades y vínculos hegemónicos permitió la reflexión en torno a los borramientos corporales.

En el tercer encuentro y con el breve camino andado, la apuesta se centró en la propiocepción y el registro de redes afectivas, para continuar profundizando la mirada crítica sobre las propuestas vinculares hegemónicas e instituidas. Las actividades que propusimos sobrepasaron nuestras expectativas en las producciones individuales y la reflexión final. Nuevamente, utilizamos cotidiáfonos e instrumentos pequeños que nos permitieron ligar la idea de identificaciones entre pares con paisajes sonoros. De esta actividad también surgió otro disparador que es el cómo nos vinculamos con los instrumentos musicales. Qué impresiones previas nos generan que al momento de acercarnos los manipulamos de una forma u otra. Retomando la actividad en la que observamos cómo las corporalidades están enmarcadas y limitadas por los estereotipos que sostiene cada sociedad en particular, tenemos esta “mala costumbre” de tratar (en este caso) los instrumentos musicales bajo el mismo fundamento. Anulamos la posibilidad de exploración (en todo sentido) del objeto con el que trabajamos. Ejecutamos entonces desde la “idea” que tenemos sobre ese instrumento, de las maneras “adecuadas” y “aceptadas” que

nos mostró la sociedad reconociéndola como formuladora de verdades absolutas. Damos por sentado que la instancia de exploración habitualmente sólo se da en educación inicial, donde descubrimos nuestra corporalidad y exploramos nuestras capacidades con los elementos que nos rodean. Este autodescubrimiento y autoexploración comienza y, lamentablemente, finaliza una vez que aprendemos las acciones/relaciones “normales”, esperables y eficaces para nuestro entorno. Siendo así pareciera que no hay nada que pensar ni cuestionar, no hay necesidad de crear porque todo está dado. Nos olvidamos de ese tipo de experiencias y retomarlas en el taller, por medio de la búsqueda de sonidos y con la exploración de instrumentos musicales, nos llevó a nuestros primeros pasos, clave para poder re-formular-nos. Por otro lado, la didáctica de la música en las instituciones artísticas implica tener conciencia de nuestro cuerpo y cuáles son los límites, tanto desde el rol docente como estudiantil. Por ejemplo, para efectivizar ciertas cuestiones motrices de las manos o de los brazos al momento de tocar guitarra o flauta. El ejercicio de este encuentro da cuenta de la necesidad de aprender a reconocer y poner esos límites. Entonces, hubo grupos que al momento de la puesta en común los utilizaron de una forma no convencional o distinta, explorando las potencialidades que pueden tener cada instrumento.

Por el acontecimiento del femicidio en localidad cercana, el cuarto encuentro se pospuso, pero debido al trabajo previo, logramos convocarnos en la misma línea de afectividad para marchar en conjunto.

Concluimos la serie de talleres recuperando todo lo trabajado en la revisión de los materiales didácticos disponibles, pero haciendo hincapié en las potencias que trae aparejada la exploración de lenguajes artísticos. Bajo la premisa de que saber leer una partitura no es lo mismo que expresarla y con la pregunta disparadora: ¿Por dónde pasa la

expresividad?, dimos paso al último encuentro que destinamos a la creación de letras de canciones con formato libre, pero con la consigna de expresar lo que más había resonado de lo trabajado.

Pensándonos como parte de una formación artística musical, damos cuenta de que la mayoría de los espacios musicales están ligados a la reproducción de partituras de otros, generalmente identidades varones cisgénero. Asimismo, los métodos para vincularnos con los instrumentos musicales también son generados y difundidos por las mismas identidades. La sociedad legitima sus producciones de manera tal que se convierten en el conocimiento a ser enseñado en las instituciones educativas artísticas. Pero el problema no es solo con las identidades, sino que gracias a que pareciera que ya está todo hecho, no existiría razón alguna para explorar la creatividad. Se prioriza e idealiza la interpretación de una obra de manera “fiel” a su autorx, este tipo de intencionalidad muchas veces inhibe otras posibilidades de interpretación. Poner nuestros conocimientos musicales al servicio de la creatividad es ponerle cuerpo a la experiencia musical, es ser fieles a lo que nos pasa/somos. Vila y Frith nombran a la música como experiencia compleja y dicen: “lo que suena, lo que dicen las letras, lo que se dice sobre lo que suena y sus letras, quién lo escucha, los rituales que se establecen para escuchar cierta música (desde no aplaudir hasta el final de un movimiento, hasta vestirse o peinarse de tal o cual manera), etc., son códigos que nos llaman, nos interpelan en algún o algunos aspectos de nuestro ser y nuestra existencia y que vamos articulándolos con la dinámica y compleja trama de nuestra identidad” (Vila, 2000, Frith, 2003, citados en Carabetta, 2011, p.2). Nosotras añadimos que las prácticas creativas, interpretativas y compositivas musicales se suman a esta experiencia compleja desde el rol docente

y creador de música donde nuestra identidad está siendo constantemente construida.

Por supuesto, pasaron cosas.

El crecimiento de las iglesias evangélicas en los últimos años y en todo latinoamérica es innegable. La Escuela Superior de Música no escapa a esa realidad y se ha constituido como un lugar predilecto para el alojamiento de estudiantes que pertenecen a esas congregaciones, ya que las mismas utilizan en sus reuniones la música como elemento aglutinador. Por lo tanto, al interior de la Escuela, hubo varias quejas y resistencias al dictado de talleres. Por esta amplia composición poblacional, las diferentes conducciones escolares han optado por sostener una infraestructura que se muestra acética, “a-política”, sin marcas identitarias más que aquellas que enaltecen a los próceres de la música académica. Bajo esas condiciones, la petición de autorización para realizar los talleres no resultó un trámite sin costos personales.

Nos resulta importante mencionar que uno de los días planificados para el taller, se convoca a marchar por el reciente femicidio de Cielo López en localidad cercana. Como coordinadoras decidimos convocar a cambio de actividades y siguiendo la línea de trabajo colectivo, nos dimos cita en el mismo lugar y horario para la confección de carteles y el debate previo. Pensamos que toda irrupción en el espacio público debe construirse y recuperamos lo trabajado para componer consignas comunes.

Este acto se sumó a las molestias que el taller venía generando al interior de la Escuela y nos interesa discurrir sobre esos impactos. Como ya mencionamos, la ESI no es abordada institucionalmente y los talleres que propusimos fueron los primeros en plantear el tema. Solicitamos algún aula para el dictado de los mismos, pero se nos asignó un hall en desuso. De allí surgió la idea de aprovechar el espacio de tránsito para convertirlo

en instalación que sostenía provocaciones semanalmente durante al menos cuatro horas. Esta irrupción en la escena escolar “impoluta” significó marcaciones y señalamientos para quienes coordinamos y quienes asistieron a

Conclusiones

En una de las aristas que nos deja este trabajo, sostenemos que las prácticas artísticas no son necesariamente libres o disruptivas a priori. Para construir esa potencialidad es necesario situarlas territorialmente, deconstruir sus intereses, debatir sus objetivos, expandir sus modos de expresarlas.

Uno de los objetivos/intenciones de la música como expresión artística es “hacer llegar”, “transmitir ideas” al público elegido de una manera determinada. Sin embargo, la partitura no tiene todo: gran parte lo tiene quién/dónde (contexto)/para quién/con quiénes se interpreta. En ese sentido, la música viaja por distintos canales de comunicación y uno de los receptores es el cuerpo, por eso nuestro foco estuvo puesto en la capacidad creadora que tienen las corporalidades. Lo que nos pasa (mayormente) es a través del cuerpo y desde experiencias situadas. Desde allí definimos al cuerpo como decodificador del arte y mediador de lenguajes varios. Y ahí la(s) música(s) dejan de ser reproducción y pasan a ser instrumentos/canales de representación.

Los saberes existen y se manifiestan en nuestros cuerpos, por ello la incorporación de nuevos aprendizajes también implica una movilización desde adentro para afuera. Ahí radica el rol de ese lenguaje artístico particular en la vehiculización de identidad(es) de narraciones, de apropiaciones, de posible trabajo colectivo y situado. Atendiendo a que la comunicación se enriquece cuando comprendemos y logramos utilizar otros tipos de lenguajes, en los talleres pasamos del visual (corporalidades dibujadas) al musical (encontrando sonidos que resuenen con la imagen) y dentro

los talleres. Con diferencial impacto en docentes y estudiantes, pues a éstxs les implicó sostener cotidianamente discusiones entre pares en espacios áulicos e informales.

de este último, la posibilidad de ensamblarnos creando un paisaje sonoro común, un territorio en construcción como contraposición a “lo dado”. Para lograr ese tipo de producciones, además de la exploración en busca de sonidos, nos enfrentamos a la escucha y percepción de lxs demás, de observar/identificar y respetar para co-existir en la misma atmósfera musical. De saber estar/sonar sin la obligatoriedad de producir un algo estéticamente “bello” dentro de los cánones hegemónicos.

Para nosotras las talleristas, el espacio significó una puerta institucional que abrimos, un espacio nuevo que habitamos y una apertura a nuevas preguntas y formas de encontrarnos como sujetxs de la educación y como compañerxs que transitamos el camino formativo, no sin resistencias, pero también con el acompañamiento de quienes aún se inquietan ante la normalización y la homogeneización de nuestros espacios educativos. Fue una experiencia altamente significativa como instancia de exploración inicial y para continuar preguntándonos por el alcance de nuestro rol docente en propuestas artísticas: ¿Qué quiero llevar con la materia música a las situaciones educativas? ¿Qué me interesa generar con estudiantes? Y principalmente: ¿Estoy preparadx para recibir lo que devuelven mis propuestas?

Entendemos que es importante no sólo recibir y reproducir desde fuentes confiables que nos den cierta seguridad y respaldo ante lo desconocido, sino lograr utilizarlas como hoja de ruta y apostar por la capacidad creadora que tenemos como docentes y artistas. Reconocemos que nuestras corporalidades son la herramienta más utilizada

para pararnos en los diversos escenarios de la vida. De la misma manera actúa la lectura/escritura/palabra como uno de los lenguajes más asimilados. Elegimos introducir estas experiencias mediante estos lenguajes para que nos mueva, nos irrumpa y nos expanda hacia otras formas de comunicación para poder reconocernos de una manera más integral, amplia y diversa. La ESI se convierte para

nosotras, en la llave de nuestra caja de herramientas usualmente poco disponible, con las cuales podemos expandir las potencias de vida. Por eso, que surjan y se sostengan este tipo de espacios en las escuelas, impulsa la expresividad y la creatividad, convirtiéndonos en sujetxs partícipes, modificadores y hacedores del arte y no un “eco” de lo que ya está hecho.

Bibliografía

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Barcelona: Gráo.

Ahmed, S. (1969). Traducción libre por Nicolás Cuello para el Fanzine Mala Sangre (2018), Buenos Aires.

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum, en: Lopes Louro, Guacira (comp.) (2001) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica: Belo Horizonte. Traducción del inglés al portugués: Tomaz Tadeu da Silva.

Butler, Judith (1987) Variaciones de sexo y género: Beauvoir, Wittig, Foucault, (Traducción: Facundo Ternavasio) en Benhabib, S. y Cornell, D. (eds.) (1997), Feminism as Critique: Essays on the Politics of Gender in Late Capitalist Societies, Part I “Sex, Gender Performativity, and the Matter of Bodies”, “Variations on Sex and Gender: Beauvoir, Wittig, Foucault” pp. 128-42 y 185 (notas). Oxford: Polity Press.

Carabetta, S. (2011). Educación musical y diversidad sonora, en Revista Eufonía Nº 53. Editorial Graó: Barcelona

Giglia, A (2012). El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación. Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México

Flores, V. (2009). “Fugitivas en el desierto”: voces lesbianas en un paisaje heterosexual. Escritos heréticos (escritoshereticos.blogspot.com)

Milstein, D. (2017). La escuela en el cuerpo. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Borde, E. Torres-Tovar, M. El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública Revista Saúde em Debate, V. 41, N. Especial, P. 264-275, Rio de Janeiro, 2017. SciELO - Salud Pública - El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública (scielosp.org)

Calmels, D. (2013). Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio..Biblos: Buenos Aires.

Faur, E. (2018). El derecho a la educación sexual integral en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. UNFPA.

Hernández Franco, M. (2020). Pensar un rato. El pop. (Podcast). <https://www.pensarunrato.com/podcast-pensar-un-rato>

Soto, C y Violante, R. (comps.). (2016) Experiencia estética en los primeros años. Buenos Aires: Paidós.

Vergara Sánchez, K (2015). Sin heterosexualidad obligatoria no hay capitalismo, en Revista La Crítica. <http://www.la-critica.org/sin-heterosexualidad-obligatoria-no-hay-capitalismo/>

Diálogo visual: la praxis artística, cultural y educativa como visualización de problemáticas de género en el Valle de Uco Mendoza

José Luis Castillo¹

María Verónica Paiz²

Rosana Quiroga³

Instituto de Educación Superior N° 09-010 Rosario Vera Peñaloza. San Carlos, Mendoza, Argentina.

¹ Argentina - Mendoza. Egresado de la Universidad Nacional de Cuyo, con el título de Profesor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador en Institutos de Formación Docente. He realizado diplomaturas y especializaciones de posgrado. Actualmente maestrando en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes.

² Docente, profesora en ciencias de la educación.

³ Argentina - Mendoza. Egresada de la Universidad Nacional de Cuyo, con el título de Profesora y Licenciada en Artes Plásticas con especialidad en Pintura. Coordinadora del Profesorado de Artes Visuales del I.E.S. N°9-010 "Rosario Vera Peñaloza" San Carlos Mendoza. He realizado especializaciones y actualmente es maestrando en U.N.Cuyo en la "Maestría del Arte Latinoamericano"

Resumen

El Instituto de Educación Superior (IES) 9-010 Rosario Vera Peñaloza se encuentra ubicado en el departamento de San Carlos, a 100 km de la capital de Mendoza. Su población estudiantil es mayoritariamente femenina, se ocupan de tareas domésticas, de crianza y laborales no formales (cosecha de estación, fábricas, etc.). Es una zona mayoritariamente rural por lo que les estudiantes realizan grandes recorridos para asistir al IES y movilizarse a sus obligaciones.

A partir del año 2005, en el profesorado de Artes Visuales, se comienzan a plantear dos cuestiones: por un lado los relatos de

las vivencias de las estudiantes referidas a la violencia de género; y por otro el interés de un colectivo docente de buscar respuestas ante tal interpelación. Desde esa conjunción se comenzó a plantear la transversalización entre teorías (feministas, pedagogías críticas, teoría queer, las narrativas, etc.) y la praxis (acciones, performance, instalaciones, y demás).

Nos interesa destacar de qué manera se dio y sigue presente la transversalización de dichas experiencias, haciendo foco en las prácticas artísticas, culturales y educativas.

Estas experiencias se sistematizaron en cuatro tópicos: 1) Comunicar el género; 2) Visibilizar lo invisible; 3) Griten por mí; y 4) Performáticas LGTTBIQ+. Estos tópicos responden a momentos significativos que sensibilizaron a la comunidad educativa y visibilizaron las problemáticas en torno a las mujeres y al colectivo LGTTBIQ+. Fueron puntos clave en el devenir institucional y formativo, desde lo simbólico traducidos en distintas producciones artísticas.

El primer tópico, se centra en el reconocimiento de las problemáticas de género en el espacio privado. El segundo se focaliza en las situaciones de violencia de género y la comprensión de la misma a nivel social. Griten por mí, tercer tópico, da cuenta de los femicidios

El contexto donde se produce el diálogo

Nos interesa compartir en esta ponencia cierta sistematización en torno a nuestra experiencia en el marco del profesorado de Artes Visuales, perteneciente al IES Rosario Vera Peñaloza. La institución se ubica en el departamento de San Carlos, a 100 km de la capital de Mendoza. Su población estudiantil en un 85,6% es femenina, se ocupan de tareas domésticas, de crianza y laborales no formales (cosecha de estación, fábricas, etc.). Siendo una zona mayoritariamente rural, los estudiantes realizan largos recorridos para asistir a clase y movilizarse a sus obligaciones.

Desde el año 2005 a esta parte, reconocemos como cuestiones de relevancia para pensar la formación desde una mirada transversal, tanto los relatos de las vivencias de los estudiantes referidas a la violencia de género, como el interés de un colectivo docente de buscar respuestas ante tal interpelación. Entendemos cuatro tópicos importantes dentro del desarrollo y de la producción de obras que marcaron acontecimientos y sensibilizaron a la comunidad educativa, como así también visibilizaron problemáticas en torno a las

que golpearon fuertemente a la comunidad educativa. Por último, la visibilización de situaciones, vivencias y experiencias del colectivo LGTTBIQ+.

Las conclusiones de esta sistematización se vinculan con: a) el trayecto de la educación superior como empoderamiento de los estudiantes; b) la violencia de género como eje transversal a los campos de formación, lo que permitió documentar intervenciones artísticas; c) el lenguaje artístico en tanto medio para despertar sensibilidades, crear conciencia e invitar a la participación colectiva; y d) el arte como herramienta de reflexión, para generar discursos, ideas y nuevas posibilidades de creación de sentido para la comunidad educativa en su conjunto.

mujeres en la formación docente y artística. Comunicar el género, visibilizar lo invisible, griten mi nombre y performáticas LGTTBIQ+ son tópicos que definimos como puntos claves en el devenir institucional y formativo de docentes y estudiantes, pero también desde un lugar simbólico, representan intervenciones artísticas en las que se expusieron experiencias personales y colectivas. Académicamente esto implicó un mayor trabajo articulado entre docentes y estudiantes, la profundización de planteamientos teóricos desde las teorías críticas y la relevancia en la socialización de las producciones artísticas.

La sistematización de estas implicancias se está llevando a cabo actualmente, entre otros, a partir de la institucionalización de una memoria colectiva referida a las vinculaciones entre arte y género y de un proyecto de investigación en proceso.

Los tópicos que articulan el diálogo visual

Nos interesa compartir algunas aproximaciones en el abordaje de la temática de género realizado desde el Profesorado de Artes Visuales. Cronológicamente, reconocemos el inicio alrededor del año 2005 a través de acciones voluntarias realizadas por algunos docentes, quienes nos vimos interpelados ante la incorporación en las narrativas escolares y en las producciones artísticas, de experiencias de violencia vivenciadas por estudiantes. Estas primeras aproximaciones dieron lugar a un bagaje de conocimiento, saberes, lecturas, reflexiones, grupos de estudio, etc., por parte del grupo docente a fin de poder analizar las situaciones y construir respuestas. Identificamos en este momento producciones artísticas vinculadas con el tópico que denominamos “Comunicar el género”; es decir, centradas en el reconocimiento de problemáticas de género en espacios privados que son recurrentes en el entorno local.

A partir de estas aproximaciones, la problemática de género se instala institucionalmente, mediante exposiciones artísticas, talleres, jornadas, cursos de capacitación, e incorporando la perspectiva de género como contenido de abordaje a las distintas propuestas curriculares como ser: Práctica Profesional Docente I, Pedagogía, Instituciones Educativas, Fundamentos Visuales, Producción artística I y II, Lenguajes artísticos. Aquí, lo realizado giró en torno al tópico “Visibilizar lo invisible”; prácticas que desde el arte tematizaron la violencia machista en un sistema patriarcal y a la vez, sensibilizaron e invitaron a la participación colectiva y construcción de conciencia.

Diálogos críticos con "Griten por mí"

Si bien la obra “Griten por mí” surge especialmente a partir de la muerte de María del Carmen, entendemos que articula dialógicamente

Entendiendo junto a Pisarello y Vasconi (2005) que “el arte resulta una producción simbólica, inherente a la praxis cultural y que comprende un circuito de producción - consumo mediatizado por la educación artística” (p. 1) consideramos que las experiencias llevadas a cabo evidenciaron, tensionaron e interpelaron las concepciones respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente, las prácticas educativas y la posibilidad del empoderamiento estudiantil a través de la Educación Superior.

De las reflexiones de los docentes y estudiantes, surgieron nuevas problemáticas y demandas, por ejemplo las referidas a la heteronormatividad - heteronormalización, al binarismo, a la corporalidad y lo corpóreo, etc. Se puso de relevancia cuestiones como la construcción social y cultural de relaciones inscriptas en la dominación patriarcal, la preocupación respecto de los femicidios y crímenes transodiantes, y la importancia de la educación superior como democratizadora. Dos tópicos artísticos surgieron en este proceso; por una parte centrados en “Griten por mí”, en función de los sucesos de violencia de género y femicidios acaecidos en el Valle de Uco, golpeando fuertemente a la comunidad educativa con la pérdida de una de nuestras compañeras. Por esto último, es el tópico con el que nos dialogar particularmente. Por otra parte, “Performáticas LGTTBIQ+” puso de relieve el arte como herramienta de reflexión, como medio para generar discursos, ideas y una nueva oportunidad de creación de sentido para la sociedad en su conjunto.

saberes transversalizados en el profesorado. Su importancia radica en la convicción de que el espacio educativo puede transmitir y



reproducir actitudes, comportamientos y saberes desiguales de acuerdo al género, pero también puede democratizarlos, proponiendo prácticas que quiebran la dominación.

Esta transversalización implicó asumir posicionamientos tanto de profesores y estudiantes en la formación docente. Uno de estos posicionamientos es el reconocimiento de la subordinación - dominación de las mujeres y del colectivo LGTTBIQ+ y de la violencia que este sistema capitalista y patriarcal ejerce sobre ellos. De alguna manera, “Griten por mí” deja al descubierto el sistema perverso que oprime y subyuga.

Otro posicionamiento asumido se vincula con lo epistemológico. Reconocemos la existencia de prácticas y discursos que sostienen, producen y reproducen este estado de dominación, generando un saber o subsaber en

términos foucaultinos. En este marco, desde los distintos campos de formación se pretende cuestionar el habitus sabiendo que el sistema productor y reproductor del saber genera distintas maneras de percibir, sentir y pensar, lo que encarna en las subjetividades. Consideramos que la obra - objeto artístico - bolsa plantea reflexionar en primera instancia sobre ese habitus, para luego desestructurarlo en la acción, generando un nuevo conocimiento - saber, que posibilita a quienes interactúan con ella, procesos que implican la resistencia y el empoderamiento. Vista desde este lugar, la obra ha comenzado a generar conciencia.

La obra “Griten por mí” plantea, desde el discurso visual, la denuncia de las voces acalladas. Cabe destacar que ese pasaje desde la individualidad a lo colectivo - cooperativo instala un discurso y praxis de denuncia,

de superación y de ruptura, con respecto a ese sistema de dominación, de opresión y de desigualdad.

El último posicionamiento asumido que nos interesa compartir en este apartado tiene que ver con el disciplinamiento corporal en la trama escolar. Si bien la histórica y dominante vigilancia y control van perdiendo vigencia, el cuerpo “permanece como objeto de representación, producto de imaginarios, de fantasías y de fobias. Especialmente en relación con la identidad de género y con la identidad sexual” (SchragrodskyP y Southwell, 2007, p. 12). Entendemos la corporalidad como una construcción simbólica que interpreta y expresa la subjetividad. El cuerpo es significado y significación; en las prácticas de formación se presenta como una interpe-lación constante al habitus.

La obra - objeto artístico - bolsa también visibiliza los cuerpos, esos cuerpos sin rostros, esos cuerpos van cobrando nombre, una cara, una historia de violencias. Es aquí

donde lo corpóreo se transforma, mediante la bolsa, en un dispositivo de conocimiento y de comunicación, como expresa Ferrreiròs (2016). Como se puede deducir, la obra - objeto artístico - bolsa, se transforma en una construcción simbólica, en donde el objeto artístico se constituye en significante y en significado, en términos de Nancy (2011). La bolsa artística, como se mencionó anteriormente, se transforma en soporte comunicacional en donde se hilvanan, las condiciones sociales - culturales - políticas - económicas - educativas, produciendo en la vinculación con otros nuevos sentidos, que evidencian los conflictos, las tensiones, las resistencias, las invisibilizaciones, la corporeidad, la opresión, la violencia, etc. La obra traspasa lo meramente individual de la propuesta de Estela para anclar en lo grupal y colectivo. De esta manera se genera una relación entre la obra, los discursos que se promueven y las prácticas que se potencian.

Griten por mí

Como se expresa en la foto 1, “Griten por mí” se trata de una producción artística del tipo de Arte Contextual situado en el departamento de San Carlos, Mendoza.

La propuesta fue realizada a finales del 2018 por la estudiante, hoy egresada del Profesorado de Artes Visuales, Estela Muñoz. Especialmente, surge a partir de la muerte de nuestra compañera María del Carmen Solís, que tanto su familia, compañeros y estudiantes consideramos femicidio.

La misma consistió en el estampado con la técnica de xilografía del rostro vacío de una mujer, como representación de todas aquellas que fallecieron víctimas de violencia de género. La técnica se puede observar en la fotografía 2. Se empleó como soporte las bolsas ecológicas, que se utilizan para realizar diferentes actividades, principalmente compras.

Las mismas fueron de color violeta como símbolo de la erradicación de la violencia contra las mujeres. En aquella oportunidad solo se imprimieron algunos ejemplares, sin darle continuidad a la obra.

Actualmente la producción cobra mayor significado cuando dos estudiantes de 4to año, Mariana Cordones y Daiana González, deciden continuar la acción artística, sacar este producto del ámbito institucional y ponerlo a dialogar con la realidad cotidiana, como se puede observar en la fotografía 3.

En la siguiente fotografía, la bolsa artística, cargada de contenido simbólico, circula por las calles y multiplica su significado, visibilizando la problemática de género. Intenta difundir en ese rostro vacío, las imágenes de las mujeres que ya no están víctimas de femicidios.

Ilustración 3 Daiana Gonzalez y Mariana Cordones junto a la prensa

Como obra intergenérica y colectiva nos marca una realidad, en términos de Paul Ardenne (2006): “El contexto -hablemos de él- designa el conjunto de circunstancias en las cuales se inserta un hecho, circunstancias que están ellas mismas en situación de interacción. Un llamado arte contextual agrupa a todas las acciones que se anclan en las circunstancias y se muestran deseosas de tejer con la realidad” (p 15).

Hablamos de una acción artística construida desde diferentes géneros del arte. Se inicia con una xilografía estampada en una bolsa, luego a ese objeto de uso cotidiano se le asigna el estatus de arte. Se reproducen alrededor de veinticinco -en conmemoración al 25 de noviembre, día de la erradicación de la violencia contra la mujer-, con el fin de ser distribuidas, se multiplique el mensaje, circule y dialogue con el contexto, eliminando las barreras espacio temporales. Estamos transitando un cambio cultural, agudizado por los años de pandemia recientes, en el que vemos un reposicionamiento del valor de la palabra y de la imagen como transmisora de conocimiento y de información. Hay una “estetización de la vida cotidiana” en términos de Brea (2002). Tanto el diseño industrial, el gráfico y el multimedial han recuperado criterios estéticos que alguna vez solo pertenecieron al Arte. El paisaje contemporáneo se ha ido colmando de imágenes visuales, sonoras y gestuales que inundan las redes a una velocidad vertiginosa y efímera. Esta situación, que es objeto de análisis en ámbitos educativos, nos invita a reflexionar sobre el uso que le damos a las palabras y a las imágenes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Con la acción artística “Griten por mí” cada persona que posee ese objeto “estetizado” se vuelve un agente multiplicador de conocimiento, de sucesos que no queremos repetir. Como se visualiza en la foto, se irrumpe en

la vida cotidiana, con una creación colectiva que se entrecruza con diferentes realidades, hace evidente una problemática y actúa en cierto modo como un elemento de vigilancia. Vale aclarar “vigilancia” en el sentido de estar atento/a a lo que el contexto y a lo que la realidad demande. Por este motivo vuelve a cobrar sentido y se potencia en este último año esta obra. En este sentido se aleja de la mera ilustración o de la representación de las cosas; este tipo de acción artística se enriquece en contacto con el mundo tal es. Nutrido de las circunstancias que hacen estas historias. Es ahí donde cobra sentido la imagen, asumiendo una postura. Dice Ardenne (2006): “En términos morfológicos, la atención que prestamos al mundo, tal y como tal es, y como lo vivimos, se traduce por emergencia de prácticas artísticas que rompen con el uso de la intervención y de denuncia hasta las estéticas participativas de todo tipo” (p. 16).

Con “Griten por mí” les espectadores dejan su tradicional rol pasivo, de mera observación de la obra de arte, para convertirse en un “interactor” (Roco y Temporin, 2018), rozando los límites del activismo y la crítica. Entendemos que quien observa interactúa con la información circulante, es receptor, emisor y productor de la propia información. Es decir quien, posee esta obra -objeto artístico- bolsa, interactúa con la obra y el contexto donde circula, interpelando a los demás. Es un sujeto que le pone el cuerpo a la obra

Esta obra es entendida como una red de vínculos iniciada por Estela Muñoz, continuada por Mariana Cordones y Daiana González para ser distribuida a los diferentes interactores, tiene su punto más alto de desarrollo cuando los interactores nos envían su foto a nuestro sitio de Instagram, documentando la utilidad dada a la obra- objeto artístico - bolsa. La red cobra sentido en la socialización de la obra - objeto artístico - bolsa, subjetivando a cada una de las personas que interactúan con la misma.



Conclusiones

A modo de cierre provisorio del diálogo visual, nuestras conclusiones de esta sistematización se relacionan, de manera simbólica a partir de la obra - objeto artístico - bolsa "Griten por mí", las siguientes consideraciones:

- a. El trayecto de los estudiantes por Educación Superior como una instancia de empoderamiento. Destacamos el papel que cumple la educación, en este caso la Educación Superior, en el empoderamiento de los estudiantes a partir de la construcción de conocimientos vinculados con las teorías críticas. Este proceso de concientización implica el desarrollo y el fortalecimiento de conocimientos académicos - artísticos, la indagación como estrategia que posibilita la curio-

sidad crítica sobre lo que acontece a nivel social. Otorga la posibilidad de transformar y transformarse en el contexto en el cual nos encontramos docentes y estudiantes. Trasciende lo individual para constituirse en colectivo. De hecho, se puede observar en "Griten por mí" este sentido, y cómo docentes y estudiantes desarrollamos una conciencia social - política y de género. La obra desafía la estructura del sistema opresor, transformándose en resistencia colectiva ante el sexismo y la violencia. Se genera un proceso dialéctico entre la reflexión, la concientización y la acción. Se transforma en contestaría ante las prácticas y discursos hegemónicos patriarcales, androcéntricos y sexistas.

- b. La documentación de las intervenciones artísticas a partir del tópico “violencia de género” se presenta como transversal a los campos de la formación docente. Partiendo de la transversalización de la perspectiva de género en los campos de la formación, permitió la realización de distintas actividades pedagógicas - artísticas, que visibilizan distintas situaciones de problemáticas de género. Dichas producciones, dejan a la luz, las condiciones de subordinación y opresión tanto de las mujeres como el colectivo LG-TTBIQ+. Cabe señalar que esta transversalización es fruto de un grupo de docentes con perspectiva de género que abordan las temáticas de género como contenido de las unidades curriculares a su cargo. Pero al no ser parte de los diseños curriculares, este abordaje queda supeditado al interés y voluntad del colectivo docente. La incorporación de la perspectiva de género permitió analizar y reflexionar sobre las situaciones de desigualdad, de violencia, etc., coadyuvando de esta manera en la construcción de una conciencia crítica por parte de los estudiantes y docentes.
- c. El lenguaje artístico como medio que posibilita la construcción de saberes y conocimientos colectivos, la revisión crítica de los discursos y prácticas hegemónicas, sostenidas por las instituciones socializantes. De esta manera se rompe y deconstruyen esos discursos hegemónicos, acercándonos a prácticas educativas emancipadoras, que habilitan la igualdad y el respeto por las diferencias.
- d. El arte como herramienta que posibilita el análisis, la reflexión y la creación de nuevos sentidos, a partir de la interacción con lo social. Es por tanto el arte una práctica social y política. Lo político no aparece como adjetivación a la producción artística sino como objetivo de la acción. Desde este mismo lugar entendemos que la perspectiva de género, desafía políticamente las producciones hegemónicas, produciendo contraproducciones.

Bibliografía

Ardene, P. (2006) Un arte contextual. Creación artística en medio urbano en situación de participación. Murcia: CENDEAC

Brea, J. (2002). La Estetización difusa de las sociedades actuales y la muerte tecnológica del arte. En La era postmedia acción comunicativa, prácticas (post) artísticas y dispositivos neo-mediales. Salamanca: Centro Editorial de Salamanca.

Brea, J (2010) Las tres eras de la imagen. Imagen materia, film, e imagen. Madrid: Akal estudios visuales.

Ferreirós, F (2016) Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. Disponible en: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com/2016/04>

Nancy, J. (2003). Corpus. Trad. Patricio Bulnes Madrid: Arena Libros.

Pisarello, E. y Vasconi, P. (2005). Interrogantes acerca de la Educación Artística como mediadora de la praxis cultural. Revista Ojos que Ves, N° 44 (2005) Disponible en: <http://www.lamantovani.edu.ar/images/OjoQueVes/Revista2005-PDFs/AcercadelaEducacionArtistica.pdf>

Roco, L y Temporín, M. S. (2018). “tender al observador-interacto. Ponencia presentada en las XXII Jornadas de investigación en Artes, UNCórdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Scharagrodsky, P; Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Imaginación en el dominio de las matemáticas

Ayrton Ezequiel Cuella¹

Universidad de Buenos Aires. Argentina

¹ Profesor en enseñanza media y superior en Psicología (UBA) 2020 Especialista en Psicología clínica con Orientación Sistémica (Colegio de psicólogos nro XIV Morón) Cursando actualmente

Resumen

La presente experiencia fue resultado del trabajo de tesis para la obtención de la Licenciatura en Psicología por parte de la Universidad de Buenos Aires. El nombre del trabajo se tituló “Imaginación y creación en el dominio de las matemáticas”. La fundamentación de la investigación fue saber si en el ámbito de las matemáticas, precisamente si en el dominio de las matemáticas, existen formas de enseñar y aprender que vayan más allá del método tradicional.

Para dar cuenta de si existen métodos creativos para enseñar/aprender matemáticas se realizaron en un centro cultural -que brinda talleres de apoyo escolar- ubicado en la zona sur del Gran Buenos Aires dos intervenciones, aproximadamente las intervenciones tuvieron un tiempo de tres meses entre cada una.

Los participantes fueron dos docentes en formación que se encontraban realizando el profesorado en matemáticas y diez niños que se encontraban en el rango etario de 4 a 9 años. Entre la primera y segunda experiencia

los niños fueron distintos, dado por las condiciones de la institución.

La primera intervención fue observar si existía por parte de los docentes y los niños formas de enseñanza y aprendizaje que excedían el modelo tradicional, la respuesta fue negativa.

La segunda intervención en vista de lo acontecido en el primer encuentro fue llevar papeles de colores al centro cultural, sin mediar muchas palabras se les entregó a los docentes y a los alumnos los papeles con la consigna “deben hacer con estos papeles una actividad matemática”. Con mucha impaciencia y sin respuestas los alumnos se hicieron cargo de la actividad de la siguiente manera:

- a. Dieron a cada papel un valor, el valor comenzó a darse en un instante por la cantidad de papeles (por cada color la cantidad de papeles era distinta). Luego se lo repartieron.

- b. Los nenes al tener unos “billetes” imaginaron realizar un juego, el del “kiosco”.

Los docentes en conjunto con los niños tomaron los elementos del centro cultural, haciendo del escenario el kiosco. Una vez armada la escena los estudiantes subían de a uno al escenario y compraban algún elemento con su dinero, como era esperable muchos niños no conocían las propiedades de la suma y de la resta dificultando por momento el juego. En esos momentos los docentes a partir de los productos que vendían les enseñaban cómo se

sumaba y restaba, los niños más grandes por fuera del escenario también explicaban a los más pequeños como se procedía.

En virtud de ese día el centro cultural recurre a prácticas artísticas para enseñar temas complejos.

La conclusión abordada en el trabajo es que los procesos imaginativos/creativos juegan un rol importante en el aprendizaje y si son tomadas en cuenta pueden resultar significativo para un mayor aprendizaje por parte de los alumnos.

Introducción

En el presente trabajo se relatará una experiencia sucedida en el año 2019 en un centro cultural ubicado en el sur de Buenos Aires. El fundamento de esta experiencia fue indagar si en el proceso de enseñanza/aprendizaje existen procesos creativos/imaginativos puestos en juego.

Posteriormente se dará cuenta de las potencialidades que tiene en el dominio de las

matemáticas la inclusión de propuestas innovadoras para producir mayores motivaciones a los alumnos, como también a los docentes.

El marco teórico de este trabajo se desprende de la teoría histórico cultural inaugurada por Lev Vygotsky, precisamente se centrará en su trabajo titulado “Imaginación y creación en la edad infantil” publicado en la década de 1920.

Desarrollo

Modelos de instrucción

En el dominio de las matemáticas (o mejor dicho en el modelo de las ciencias duras) el modo predilecto de enseñanza/aprendizaje, es aquel que se denominará en el presente trabajo como la instrucción tradicional. Este método se caracteriza por los roles asimétricos que asumen sus participantes, como también de una única manera de concebir los aprendizajes, esto se derivan como afirma Reyes Barco (2003) de la “aprehensión de recetas” es decir de un único método, descontextualizado, sin lugar a ningún tipo de experiencia. En contraparte existe otro método que se denomina la instrucción creativa (González, 2013), dicho método se caracteriza por la posición simétrica de sus participantes, no sitúan un

único método para propiciar el aprendizaje, sino que el método se construye en relación con sus participantes tomando el contexto y las experiencias de estos.

La particularidad de la instrucción creativa a diferencia de otras corrientes pedagógicas innovadoras (como por ejemplo las pedagogías que nutren sus saberes de Paulo Freire) es que, en la instrucción creativa, la imaginación juega un proceso importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Matemáticas y creatividad

El desarrollo de la creatividad en las matemáticas ha sido un tema que preocupó a pedagogos durante la segunda mitad del siglo XX (Armanda Arteaga, Arteaga Valdés y De Sol Martínez, 2016) a partir de los cambios sucedidos en la segunda guerra mundial, como de los avances de la ciencia y de los cambios acontecidos en Latinoamérica durante la primera década del siglo XXI, la creatividad pasó a considerarse como un aspecto a desarrollar en la personalidad de los niños y jóvenes (Arteaga Valdés, 2010). Las matemáticas en su sentido tradicional no pudieron asimilar las potencialidades de la creatividad -tanto en su

forma de enseñanza, como de las potencialidades en el desarrollo de la personalidad del infante-.

La importancia de incluir los procesos creativos en el dominio de las matemáticas trae como beneficios el fomento del interés por parte de los alumnos, como también la utilización de diferentes técnicas, juegos, recursos didácticos para promover aprendizajes más significativos, como por último la inclusión de problemáticas que acontece en la vida diaria producen una vivencia más real en el aprendizaje.

Creatividad e imaginación en la obra de Vygotsky

A partir de los desarrollos de Vygotsky respecto de la imaginación creadora (2012a) es posible plantear que los procesos de imaginación se encuentran en toda actividad humana, desde las formas más básicas como la resolución de un problema de la vida cotidiana, hasta las formas más abstractas como lo son las artes y las ciencias. En función de lo desarrollado por Vygotsky es posible pensar que no existe una única vía para el desarrollo del pensamiento (2012b) y que a partir de la utilización de diversos signos y herramientas por otros medios tradicionales es posible llegar al mismo resultado, en este sentido la instrucción tradicional que se da en matemáticas puede ser superada por otra forma de instrucción más creativa.

Vygotsky enfatiza rescatar el valor de la imaginación como fundamento de la vida humana, oponiendo aquella visión la cual afirma que la imaginación no es un producto de la realidad, descartando todo valor de potencialidad transformadora de la misma, en palabras del autor:

“En efecto la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se

manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación” (Vygotsky, 2012b, p. 14).
Experiencia

El motivo de la investigación fue indagar si existen procesos imaginativos/creativos a la hora de enseñar/aprender matemáticas, para tal fin se puso a prueba a dos docentes en formación como a un grupo de niños para observar si existen en sus interacciones formatos novedosos para enseñar/aprender matemáticas.

La experiencia fue realizada durante los meses de agosto y noviembre del año 2019 en un centro cultural del Gran Buenos Aires que brinda talleres de apoyo escolar.

La franja etaria de los niños era entre 4 y 10 años, durante la primera visita y la segunda los niños eran diferentes.

El motivo principal de dichos encuentros era observar si existían en el centro cultural

procesos de enseñanza/aprendizajes innovadores en el plano de las matemáticas.

Primer encuentro

El fin de este primer encuentro era observar si en el proceso de enseñanza/aprendizaje existían procesos innovadores, como resultado se observó que, a pesar de darse las clases en un espacio lúdico, diferente al formato escolar, las formas de enseñanza eran las mismas que se producían en la institución escolar. Tanto los docentes como los niños tenían preconcebidos formatos específicos para enseñar o aprender, en sus relatos los docentes reconocieron que hubo algunas ocasiones que los niños traían algunos ejercicios de matemática y lo resolvían de una manera no habitual, uno de estos ejemplos es el siguiente respecto a una niña que realizaba una multiplicación a partir de una experiencia vivida en su hogar:

“A partir de un accidente el gato de la niña estaba sangrando y por esas cosas bajaba de las escaleras, como el gato estaba apurado saltaba

cada tres escalones hasta llegar al suelo, la niña cuando vio esto contó las manchas que dejó el gato y vio como éste dejó la tabla del tres en la escalera”.

Los futuros docentes reconocieron que la niña enseñaba a sus compañeros las tablas de multiplicar a partir de este ejemplo, ellos afirman que en ese momento no le prestaron demasiado importancia.

Finalizado este primer encuentro se decidió pactar otro con los futuros docentes y la institución, en este futuro encuentro se les propuso realizar una intervención, cuyo fin era observar si en condiciones desestructuradas y con elementos que exceden la instrucción tradicional se puede enseñar matemáticas, es decir, si los procesos creativos/imaginativos pueden formar parte de los procesos de enseñanza/aprendizaje

Segundo encuentro

Para el segundo encuentro se llevó 50 papeles de colores, los mismos se distribuían en rosado, azul y verde. Cuando se llegó al centro cultural se les explicó a los futuros docentes, de qué trataría el encuentro de la fecha, la consigna era la siguiente y debería regir en todo momento “Deben realizar una actividad matemática con estos elementos”.

Cuando llegaron los niños (los cuales eran diferentes al primer encuentro) los docentes explicaron brevemente cuál era la consigna de hoy y colocaron los papeles de colores en el medio.

Tanto los docentes como los niños quedaron en silencio, hasta que uno de los niños tomó los papeles de colores y los repartió a cada compañero. Esta repartición fue una por

una, es decir se le dio a cada niño un papel del mismo color y la misma cantidad.

Al principio los varones intentaron cambiar sus papeles rosado por los azules “ya que afirmaban que ese era el color de las mujeres”, ante esta injerencia una de las niñas que participaban le respondió “no tenés que cambiarlo, no ves que hay menos papeles rosados porque valen más”.

En ese momento los niños dotaron a los papeles de valores, el mismo se definía por la cantidad que había, si había muchos papeles de un color, ese papel tenía un valor menor al papel que tenía pocas copias.

Luego de establecer a cada papel un valor de la moneda actual (100 pesos al azul, 200 al verde y 500 al papel rosa). Por iniciativa de un nene jugaron al kiosco.

La actividad el kiosco

Rápidamente los niños y sus docentes se levantaron de sus asientos y fueron hacia el escenario que se encontraba en el centro cultural, tomaron todos los elementos que se encontraron a su alcance y crearon una escenografía, rápidamente se distribuyeron los roles y comenzaron a “actuar” como si estuvieran comprando en un kiosco.

En este momento surgió una indicación: “el vendedor no tenía que ser ninguno de ellos sino el profesor”. Los profesores rápidamente ocuparon el personaje y comenzaron a jugar entre todos.

Algunas reflexiones

Existe un imaginario social que impacta en las prácticas educativas, sobre todo en aquellas materias de índole más científicas, existe un saber que la escuela no crea, sino que lo reproduce sin demasiados cambios didácticos. Ante las insistencias de modelos de enseñanza que no toman la experiencia del estar aprendiendo se pierde aquel componente principal de la enseñanza que es la experiencia (Larrosa, 2003).

En la didáctica general se puede plantear que existen diversas formas de enseñanza, desde la psicología educacional (o del aprendizaje dependiendo del contexto) también se afirma que existen distintas maneras de aprender. Sin embargo, en el dominio de las matemáticas, como se afirma al comienzo prima el modelo tradicional de instrucción.

Si bien una relación entre arte y aprendizaje puede resultar llamativa, la misma debe fundamentarse con ideas claras y relaciones pertinentes, por ejemplo, si aludimos que el arte “es una forma de expresión que solo algunas personas pueden llegar a expresar” estaríamos fundamentándolo a un fenómeno de índole individual, excluyente.

Los billetes se intercambian por objetos (telas, ropas, juguetes, elementos que se encontraban en ese instante en el centro cultural). Todo tenía un precio y los nenes realizaban cuentas matemáticas con sus billetes para adquirir un producto.

Como era de esperarse algunos nenes aún no conocían las propiedades de la suma y la resta, eso no impidió que jugasen en el escenario, ante cualquier complicación en el cálculo sus mismos compañeros lo ayudaban, los docentes actuaban como facilitadores del aprendizaje.

Tanto la educación actual como las prácticas artísticas guardan relaciones que pueden llegar a ser conflictivas si se aborda el tema sin las herramientas pertinentes, dada la revisión biográfica existe en la actualidad una serie de autores que trabajan sobre estos temas (Hodward Gardner, Elliot Eisner por nombrar algunos), para este trabajo fuimos a las fuentes y tomamos a Vygotsky.

Autores como Benites y Fichner (2004), Paes Leme Giffoni Cilião Torres, Chimiti Pelegrini y Iglesias (2016) reconocen en la obra de Vygotsky un formato innovador para pensar las relaciones entre arte y educación, para el autor soviético tanto las artes como las ciencias surgen de procesos imaginativos. Benites y Fichner (2004) dirán que las artes funcionan como una zona de desarrollo próximo, es a partir de las invenciones artísticas en donde los alumnos pueden acercarse a los contenidos curriculares y dejar en ellos una huella.

Discusiones

El presente trabajo fue producto de una tesis para la obtención de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Es el comienzo de una investigación que proseguirá más adelante, por lo tanto, los resultados obtenidos pueden ampliarse, como también refutarse.

También es un trabajo innovador para la teoría histórico cultural, porque se trató de un trabajo de campo, si bien existen diversos ensayos o estudios sobre Vygotsky y las artes

la mayoría son estudios biográficos o estudios derivados de la obra de Vygotsky.

Una objeción a la generalización de los resultados de esta investigación es que la misma fue realizada en un centro cultural, es decir en un contexto por fuera de la institución escolar. Sería necesario realizar la investigación nuevamente, pero esta vez en el contexto de la escuela, para generalizar los resultados y tener mas pruebas a favor de la tesis que sostuvimos en el trabajo.

Bibliografía

Armanda Arteaga, L., Arteaga Valdés, E., & De Sol Martínez, J.L (2016). El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la matemática. El reto de la educación Matemática en el Siglo XXI, en Revista Conrado, 12(54). pp. 84-92. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos.

Arteaga Valdés. E. (2010). El desarrollo de la creatividad en la Educación Matemática, en Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, República Argentina. Septiembre 2010.

Benites, M. y Fichner, B. (2004). El arte como zona de desarrollo próximo para un nuevo tipo de aprendizaje, en Revista Cultura y Educación, Salamanca, vol. 16, pp. 155-163.

González, A. (2013). Propuestas sobre el Arte y la Educación. En Perspectiva . 31, nº 1, pp. 167-181. Florianópolis, Brasil.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.

Paes Leme Giffoni Cilião Torres, A., Chimiti Pelegrini, D. e Iglesias, R (2016). O processo de desenvolvimento da imaginação e sua articulação com a arte teatral: configurações históricas da obra de Vigotski.. En VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Tomo 3 pp, 46-48.

Reyes Barco (2003). Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática, en Sapiens. Revista Universitaria de Investigación , vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, pp. 71-94. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Vygotsky, L. (2012a). Imaginación y creación en la edad infantil. Lanús: Nuestra América

Vygotsky, L. (2012b). Obras Escogidas V; Fundamentos de la defectología. Madrid: Visor dis.

Narrarnos en una memoria por el arte

Gabriel Jorge Pranich¹

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

¹ Maestrando en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad (FFyL-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado y Profesor en Artes Visuales (UMSA, EALM). Profesor en Profesorado Terciario en Artes Visuales. Profesor en Educación Secundaria (DGCyE). Investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) por medio de los proyectos de investigación de UBACyT y de FiloCyT. Integrante del Equipo de Educación y Psicopedagogía (CIDAC-FFyL-UBA).

Resumen

El propósito del presente trabajo es transmitir una experiencia en un acercamiento a la construcción de una memoria. Para tal propósito es que se plantea mediante narrar las vivencias en la formación artística en el marco de una institución de formación de formadores. Presentando la situación de que hay una memoria a partir de un narrador que produce una narración en una comunidad con otros. El fin es pensar en la comprensión que realizamos al contar lo contado. ¿Cuáles son las tensiones que se presentan al narrar nuestros extrañamientos con y en una clase? Situación que nos permite narrar la cotidianeidad en una historia de vida siendo constitutiva del sujeto. Dicha experiencia fue transitada como profesor con el alumnado durante el segundo cuatrimestre del año 2020 en el Espacio de Práctica Docente IV, en situación de pandemia, mediante la elaboración de escrituras en referencia con sus vivencias y recuerdos en

relación con el profesorado en Artes Visuales perteneciente a la Escuela de Arte Leopoldo Marechal. Siendo un disparador de preguntas entorno a ¿por qué la elección de ser profesores?

¿Cuál es la formación de lo vivido a lo largo del tiempo en la institución? En este sentido es que se recuperaron vivencias anteriores de la cursada generando una implicancia. El abordaje se realizó, principalmente, en la narración constitutiva de la memoria en una identidad narrativa, concepto del autor Paul Ricoeur. Para, en segundo lugar, acercarnos al trabajo en una institución como sostén de dicho narrador desde el enfoque de la autora argentina Sandra Nicastro.

Clases buscadas, una narración escrita y un sentido encontrado

Kafka, en cambio, es el equilibrista que camina en el aire, sin red, y arriesga la vida tratando de mantener el equilibrio, moviendo un pie y después muy lentamente el otro pie, sobre el alambre tenso de su lenguaje.

Ricardo Piglia

El presente hecho ocurrió en un extrañar del pasado. Extraño. El presente se volvió ajeno en el propio momento en que lo vivimos. Así manifiesta el alumnado en una clase más del Espacio de la Práctica Docente IV de la Escuela de Arte Leopoldo Marechal en plena pandemia en el marco de las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). De todos modos, pensamos en el otro por más que estemos en espacios distintos. Es raro, ahora los pasillos nos recuerdan. Situación que nos hace extraños. Entonces es cuando una alumna expresa qué extraño es ver las caras en una pantalla. Es cierto, las miradas ya no se encuentran en los ojos. Sin embargo, lo sabemos, ya nada es como ayer. Pero tampoco nada será igual mañana. También lo sabemos. Otra alumna pregunta ¿qué habrá sido del señor? El señor que estaba en la puerta del profesorado vendiendo churros ¡Qué ricos que eran! Ya los extraño. Es cuando otra alumna confiesa: nunca pensé extrañar el viaje en ese colectivo repleto de gente. Nunca creí extrañar las calles sucias. Es verdad, hoy el extrañamiento hace hasta lo imposible. Una alumna en otro cuadradito retruca: ¡ya va a pasar! Esperemos que pronto. Esta situación se repitió varias clases donde los contenidos de las clases se perdían o su pérdida permitió que aparezca otra cosa a lo que había planificado. No con ánimo de controlar alguna experiencia. Ya sabemos que la perspectiva está errada de lugar y tiempo. Es que yo soy su profesor, entonces me presento todas las clases con alguna propuesta. ¡Todas naufragaron! Entonces, hoy en esta clase sin saber muy bien por qué ni para qué. Les propuse realizar un escrito, una narración en la que puedan recordar sus vivencias en la escuela. Como, por ejemplo: el viaje que

realizaban para llegar, o, ¿qué recuerdan de las experiencias transitadas en el profesorado durante estos 5 años? Claro, están a punto de recibirse y en este contexto pandémico. Así es que planteamos, el alumnado y el profesor, una propuesta que no había planificado. ¡Más aún! Se nos ocurrió en el momento, digamos irónicamente. Soy partidario de que la improvisación no existe. Soy partidario de que todo acontece porque hay personas implicadas. Así es que elegimos pensar en el resto de la clase. Lo interesante de este dizque resto de clase es la posibilidad de sentido, de significación que sabemos que nunca está dada y siempre está por darse. ¿O nos damos en ese dar que llamamos dar clases? Entonces el alumnado se dispuso a realizar la actividad. A todo esto, pasaron 10 días y no tuve noticias de las narraciones de experiencias. Creo que narrar es hacer memoria. De ahí que siempre me interesó: ¿qué es la memoria de una clase? Pero de la memoria de la clase lo único que me está quedando es el extrañamiento que produce la misma situación profundizada de malestar. ¡Más malestar aún que antes de la pandemia! Todo se ha profundizado. Pensar que la Ilustración presentó lo profundo como la verdad. ¿Ya llegamos a la verdad? Por supuesto, el futuro es hoy, así dicen. Y siento el olor a humo que envía de postal el futuro.

Luego, pasaron 13 días, luego 14 días y luego 17 días. Así seguimos con las clases y nadie decía nada. Tampoco pregunté porque me daba cosa. Pensé que tal vez nos habíamos equivocado con esa propuesta que nos encandiló a todos. La sorpresa se dio al día número si mal no recuerdo 25, 26 o 27. Cuando recibí la memoria de una alumna fue cuando la comencé a leer y no pude detenerme hasta terminar de leerla y para mi sorpresa me

encontré con que apareció su vida antes de la pandemia. ¡Qué digo! Su historia antes de comenzar en el profesorado. ¡Toda una historia! Ella había escrito sin haberlo dicho una autobiografía. Todo entusiasmado le dije que la suba a nuestro espacio en la nube. ¡Dejá que yo lo hago! Y le dije: ¡me encantó tu escrito! Ella me dijo: ¡Gracias, profe, muchas gracias! A los dos días recibí otra narración y luego otra y así se completaron 5 narraciones en no más de otros 10 días. ¡Cuántos días para hacer una historia! Así llegué hasta hoy con una alumna que me dijo si todavía estaba a tiempo para escribir su vivencia. Le respondí: ¡siempre estamos a tiempo! Así ella también realizó su escrito. Así vivimos no siendo extraños sino encontrándonos en una clase o en

aquello que había quedado por fuera de una clase. Vayamos a saber que habrá quedado de estas clases, de las escrituras, de las palabras que fueron y vinieron. Hoy, en el 2021, ya son colegas formadas en una institución, en una trayectoria, en una historia de vida. Es lo interesante de ser profesor. Formar parte de la historia de vida de alguien. Ser parte en el hilo es colaborar en construir la relación entre los diversos sucesos. A veces nos perdemos mucho, aunque sea necesario para hacer el camino. Es decir, el sentido entre la realidad material y nuestras representaciones, eso tan difícil de encontrar y eterno eslabón perdido en toda existencia. Llamativamente el sentir hace a un sentido y construir un sentido nos permite sentir. ¿Qué sucede?

Una digresión del relato

Quisiera analizar dos cuestiones para acercarnos a la experiencia desde otro lugar. En primer lugar, Paul Ricoeur (2020, 2015, 2006) plantea que narrar es seguir el hilo, crear una trama que nos entrama en un tejido a través del texto que en latín *textum* significa tejido. En este sentido es que en la presente experiencia nos hemos vistos interpelados e interpelados por la situación de hacer un tejido a partir del relato que excede al profesorado y, por lo mismo, es que construye una trama entre las historias de vida, trayectorias, en relación con un profesorado. En un relato podemos observar cómo el paso por el profesorado retoma su vivencia de la niñez.

“Con 8 años o menos, miraba hacia la derecha, y veía un mural colorido, y mi mamá me contaba que era una escuela de arte, y yo le decía, siempre y cada vez que pasaba, yo quiero ir ahí. Tenía muchas aptitudes para el dibujo y el Arte siempre me atrapó. Luego en el polimodal, pude realizar un acercamiento más eligiendo la

El tiempo es a la vez lo que pasa y escapa, y, por otra parte, lo que dura y permanece.

Paul Ricoeur

modalidad artística donde vi Cine, Fotografía y Radio, principalmente” (Relato de Sol Delgadillo, 2020).

Desde las dimensiones de una trama que establece Paul Ricoeur (2006) es que podemos observar: en primer lugar, una trama posee una referencialidad en cuanto nos implica con y desde nuestras vidas. En segundo lugar, la trama posee una comunicabilidad en cuanto nos expresamos y, en tercer lugar, nos comunicamos con los demás y es mediante los otros que un mensaje existe en un espacio. Es de subrayar que los seres humanos compartimos nuestras vivencias a través de un relato y atravesados por un relato. Damos formas a los sucesos a partir de la misma interpretación que realizamos de nuestras vivencias. Es decir, una clase no está por fuera de las vivencias del alumnado y del profesor o la profesora. Por el contrario, es a partir de la implicancia de referencialidad que podemos construirnos en una trama. Aquí quiero situar el sentido, aquello

que está entre la representación (subjetividad) y la realidad material (referencia). Es decir, hay una “realidad material” que puede ser la clase, hay una representación que tenemos y que reconstruimos de una clase y luego puede advenir un sentido. En este sentido, el sentido es aquello que une como un círculo intermedio que encadena la subjetividad con la clase. Ahora bien, este sentido lo sitúo en el que hemos creado mediante los relatos. Allí aconteció un sentido posible.

Visitemos otra parte de un relato (y no fragmento) donde podemos observar, interpretar, y nos invita a pensar en cómo un sujeto se relaciona mediante su formación con un cuerpo institucional y con un cuerpo docente. Y, luego, se hacen cuerpo en la formación de las personas en una profesión.

“Un edificio enorme, fantasmagórico, rodeado de campo y lindero a un hospital. Un paisaje extraño, desolado, difícil de imaginar que allí adentro hubiera tanta vida. [...] Nadie era un número en la Marechal, todos éramos sujetos vivos, con voz, con acción, con singularidades. [...] El vínculo con la Marechal, permanece vivo aun habiendo terminado los estudios” (Relato de Verónica D’Agostino, 2020).

Ricoeur dice que narrar es seguir el hilo de la historia en la cual se articulan distintos acontecimientos que en apariencia no tienen ninguna conexión entre ellos. El autor toma la propuesta de Sócrates en la cual dice que una vida no examinada no es una vida digna de ser vivida. Acercándonos a la propuesta de Ricoeur cuando dice: “Componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión” (2006, p. 11). “Si se puede hablar de la identidad temporal de una historia, es necesario caracterizarla como algo que dura y permanece a través de lo que pasa y escapa” (2006, pp. 11-12). En este sentido es de mi profundo interés llegar a percibir que es aquello que pasa y se escapa en una clase y que es aquello que dura y permanece. Quiero decir, ¿cómo el alumnado

se interpela en la narración que constituye su formación? ¿Cómo se crea un sentido mediante el hilo de las distintas clases?

¿Cómo el alumnado narra su formación? Si bien puede existir un hilo que entrame las clases por parte del profesor al preparar una secuencia didáctica que tiene algún sentido aquí se prioriza el entramado que realiza el alumnado. Creo que a la memoria de una clase es un eje constitutivo de una clase ya que la memoria de una clase habla de una narración colectiva y de un registro de las personas en un momento en común.

En otra parte de otro relato que ya no sabemos si pertenece a una parte de otro relato más amplio, es decir, de un relato colectivo podemos encontrar las siguientes líneas:

“Por eso pienso que cuando queremos generar un cambio debemos tener en cuenta nuestra historia y partiendo desde ahí construirnos a nosotros mismos, algunos de estos pensamientos están en mí a partir del profesorado y de varios ¡Eurekas!” (Relato de Alejandra Correa, 2020).

En este sentido podemos continuar enmarcando la historia personal implicada en un aprendizaje significativo desde Ricoeur por más que el autor no lo señale puntualmente en la educación. Asimismo, a modo de profundizar en aquello que se escapa y permanece en una clase, y siguiendo a Ricoeur, recordar es hacer. Por lo tanto, tomando los dos tiempos que plantea el autor como el tiempo de sucesos discordantes e indefinidos y, por otro lado, un tiempo de narración o integración. En este sentido, aquí se persigue la conceptualización de un hilo que entrame los hechos vividos en una clase con la historia del sujeto y así construir entre medio el sentido. Aquí quiero situar la propuesta del autor sobre la inteligencia narrativa que surge de la imaginación creadora y antecede a la narratología (Ricoeur, 2006, p.13). Vale decir, imaginación ampliamente deslegitimada en el mundo académico y desmerecida por

su “falta de argumentación” según los constructos académicos de la fundamentación. De allí la importancia en repensar nuestras prácticas en educación superior de las aulas que nos habitan. Siguiendo a Ricoeur con respecto a la sedimentación y la innovación es de mi interés pensar las propuestas del autor a la luz y oscuridad de lo que sedimenta en el alumnado como formación se encuentra intrínsecamente relacionado con la innovación que haya realizado cada una de las personas.

“Es eso lo que la Marechal me enseñó, aprender a ver; no solo las formas en una tridimensión para poder imitarlas en un papel, aprender a ver la vida desde todo un mundo de nuevas perspectivas, con cientos de colores, formas, pesos, y volúmenes distintos, aprender a ver desde lo emocional, desde lo profesional y desde lo político” (Relato de Yésica Abalos, 2020).

“En la carrera, lo más importante que he aprendido, no fue a pintar, dibujar o esculpir. He aprendido a considerar al otro. He aprendido sobre la diversidad. Pude reelaborar el concepto sobre lo que era ser una persona dentro del mundo, un nuevo sentido” (Relato de Matías Castro, 2020). Aquí me interesa ubicar el sostén y el diálogo con la institución constituyente de la formación de trayectorias. Sandra Nicastro (2014) señala que la organización al definirlo como un sistema, una disposición instrumental a través de los tiempos, lugares, modos, entre otras disposiciones, hacen a una situación en la que queda explícita su única cara. La autora indica que las organizaciones tienen que ver con sus emplazamientos geográficos, porque, al depender del territorio y cultura puede variar tal organización. De todos modos, lo que prevalece como “fondo” es la institución en su aspecto universal. Todas las culturas que conocemos e incluso del pasado humano tienen o tuvieron ciertas organizaciones-instituciones que legitimaron ciertos valores sociales y no otros. En este sentido

las citas muestran no una respuesta sino una búsqueda al ¿cómo vivir?

Entonces mediante nuestras prácticas somos instituidos en una institución y como la institución y la organización son una sola cara. Es en nuestro quehacer que nos hacemos en acciones constituyentes de nuestra subjetividad profundamente acompañados por la institución. Si la organización es todo aquello que incumbe al desenvolvimiento cotidiano podemos pensar que la institución es el sentido que le adjudican las personas donde proyectan sus fantasías y su imaginación. Aquí quiero volver a la cita cuando se enuncia que aprendió a relacionarse con un otro. Y, ¿cómo una institución nos da otros ojos para ver otros mundos posibles? O, ¿cómo habitamos en nuestra época con una institución?

Intentando continuar para profundizar en el sentido. Tomando la tesis de Ricoeur:

“[...] el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector” (2006, p.15).

Es que me parece interesante tomar sus aportes para pensar cómo se produce el significado, el sentido, entre la clase y el alumnado a partir de su resignificación. Es decir, no desde la significación, hilo de clases, que pueda construir el profesor sino la narración, lectura, escucha, producida por el alumnado. Quiero destacar que la escucha y la lectura son producciones activas y en ningún momento pasivas. Es decir, se produce una interpretación por parte del alumnado que interpreta la clase. En este sentido los profesores podemos pensar en la responsabilidad de la interpretación que damos al dar una clase.

Tomando la pregunta por el después de la vivencia como continuidad del tiempo aquí la reformulamos con la clase y su continuidad en la vida. ¿Qué sucede después de clases? ¿O qué sucedió en el antes? Así como el tiempo es lo que pasa y a su vez hay algo que queda, ya señalado por Ricoeur. En la clase sucede

algo que queda, la vivencia se escapa, se evapora, es efímera, se fuga y se vive y hay algo que queda para una memoria de vida, y aquí, para una memoria de clase o una clase viviente que propone un saber viviente y, por lo tanto, dinámico. Ricoeur dice:

“[...] la trama constituye la fuente creadora del relato y la narratología representa la reconstrucción racional de las reglas subyacentes a la actividad poética” (2006, p. 13).

Hacia una desconclusión para otra vivencia

Había escrito una digresión para reflexionar sobre el relato ya que no sé cuál es el relato. ¿La sistematización será un relato ficcional? Quizás la verdad está más cerca en la literatura, en la poesía, en extraer algo poético de todo esto. Claro, no es una verdad en sentido estricto, tampoco una verdad lógica porque no posee una estructura deductiva o inductiva. Sin embargo, el relato tiene el tono. La voz de quien habla es una invitación más allá de las palabras y más acá de la experiencia. La interpelación con el otro no está más allá, desde un conocimiento. Sino que está más

acá o, de lo contrario, no hay algo así como una interpelación. Cuando nuestras experiencias son absorbidas por nuestras obligaciones (¡burocráticas!) no hay un otro ni tampoco una interpelación. No hay consciencia ni inconsciente. Solo hay deber de la norma.

¿Qué hay entre una institución y nosotros? “Registrar lo plural es, a mi juicio, dar cuenta de la textura de la vida en una institución y la posibilidad de historizarla” (Remedi, 2008). Quizás aquello que pasa con las aulas, las clases, los años, el trabajo, el profesorado, y lo que pasó es que quedó el sentido.

Bibliografía

- Nicastro, S. (2017). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Piglia, R. (2000). Teoría de la prosa. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Remedi, E. (2008). Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977. Editorial Universidad Autónoma de Zacatecas. Casa Juan Pablos. México.
- Ricoeur, P. (2015). El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica, trad. A. Falcón, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2020). Del texto a la acción Ensayos de hermenéutica II. Trad. P. Corona. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). “La vida: un relato en busca de narrador” en *Ágora - Papeles de filosofía*, Vol. 25, nro. 2:9-22.

La Fotografía como maestra

Marisa Strelczenia¹

¹ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Fotógrafa, egresada de la Escuela de Fotografía Creativa de Andy Goldstein. Licenciada en Educación (UNQui). Desde 1997 a 2021, Directora de Estudios y docente de la Escuela de Fotografía Creativa. Escribió el ensayo *El Álbum Familiar*, y el ensayo *Fotografía y Memoria: la Escena Ausente*, a partir del trabajo *Arqueología de la Ausencia*, de Lucila Quieto. Integrante del Comité Académico de las IV Jornadas Fotografía y Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2005.

Resumen

Exposición de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la fotografía centrada en hacer consciente observación. Se sostiene que la fotografía viene a enseñarnos que es valioso atender con todo lo que somos a lo que nos rodea. ¿Qué prácticas deben ejercitar quienes quieran dedicarse a la fotografía? ¿Cómo estar presentes? ¿Cómo atender la trama invisible

de la que la fotografía es sólo una pequeña manifestación? ¿De qué manera contemplar las imágenes fotográficas para que podamos escuchar lo que tienen para decirnos? En este texto, se comparte lo practicado y pensado en el ejercicio docente de 23 años en la Escuela de Fotografía Creativa (Buenos Aires, Argentina)

"No ves que el instante es enorme"

Luis Alberto Spinetta

John Berger señala que una fotografía:

"es el resultado de la decisión del fotógrafo de que merece la pena registrar que ese acontecimiento o ese objeto se han visto (...) En su forma más sencilla, el mensaje decodificado significa: he decidido que merece la pena registrar lo que estoy viendo" (2015, pág 34).

En estas palabras, hay una clave que puede revelarnos lo que la fotografía viene, en esencia, a enseñarnos. Es un secreto guardado frente a nuestros ojos: la fotografía viene a decirnos que es valioso lo que elegimos observar, que es valioso el gesto de prestar atención a lo que existe.

Si nos comprometemos con esta perspectiva, se produce un desplazamiento en el abordaje de la enseñanza de la fotografía. Aparecen otras respuestas a la pregunta sobre qué tiene que aprender o ejercitar alguien que quiere ser fotógrafx. En mi experiencia docente en la Escuela de Fotografía Creativa (EFC), las respuestas fueron apareciendo al mirar las fotos que nos conmueven, al escuchar relatos de quienes las realizan y al trabajar con grupos de aprendizaje en contextos de búsquedas expresivas y artísticas: tenemos que ejercitar el estar presente, el no imponer preconceptos a lo que sucede, el mantener una mirada limpia, asombrada, sensible.

Berger, en ese mismo texto, señala que se llama fotografía al “proceso de hacer consciente la observación”(pág.34). Cuando observamos, cuando realmente observamos, sobreviene la conciencia de que lo que estamos viendo es único e irrepetible. La observación abierta, la mirada que quiere comprender lo que ve, va a la búsqueda y al encuentro de lo que existe. Entonces, si el azar está de nuestro lado, pueden suceder instantes de profunda intuición del tejido de la vida.

En lo ordinario, en nuestra manera de vivir cotidianamente, se nos escapa y desvanece esa conciencia o comprensión. La fotografía nos ofrece, en las acciones que propone - observar, atender, valorar, rescatar, señalar - la posibilidad de practicar, según la cita de Benjamin a Goethe, “una experiencia delicada, identificada tan íntimamente con el objeto que se

convierte por ella en teoría” (1989, pág. 77). Así, podríamos subrayar que se trata de mirar hasta pensar, mirar hasta emocionarnos. En el vínculo de observación consciente, sujeto y realidad se transforman: el sujeto construye sentido y la realidad se vuelve significativa. Entonces, se puede vislumbrar que el secreto de la vida es que no hay secretos: la vida está aquí, valiosa por sí misma, con sentido en sí misma. Ya completa. Ya colmada. Sujeto y realidad reafirmados y abiertos para su transformación. Desde este pensamiento, podríamos decir que la fotografía ilumina una utopía: hacer del instante valioso e irrepetible un estado permanente. Aquí y ahora está ocurriendo algo único, particular. Cada vez.

La práctica

Pero la cuestión es cómo construir esa práctica, cómo desandar maneras de mirar este-reotipadas o vaciadas. Miramos de manera genérica, clasificando lo particular a partir de categorías preexistentes. Miramos sin ver. Y esto sucede tanto si miramos el mundo que nos rodea como cuando posamos nuestros ojos en las imágenes. A la exploración de esa práctica he intentado dirigir mi experiencia docente. Y si fuera necesario adelantar qué es lo sustancial, siempre se ha tratado de aminsonar el ritmo, de crear un tiempo lento, de detenerse.

En la acción fotográfica es imprescindible experimentar que cuando observamos no estamos separados de lo que miramos, sino que estamos en relación. Es preciso ser conscientes de nuestro cuerpo en la escena, comprender que la mirada no es neutra, que la aparición de la cámara fotográfica altera a la misma situación que queremos fotografiar. Por debajo de lo visible hay una trama invisible de relaciones, símbolos, tensiones,

significados. Nos hallamos inmersos en esa trama como en el aire que respiramos. No podemos controlarla pero no podemos dejar de decidir qué hacer ahí. En la tarea docente, las herramientas más adecuadas para entrenar, transitar, explorar esta trama invisible han sido aportadas por las disciplinas físicas y teatrales. Viene tan justa la afirmación de Barthes: “No es (me parece) a través de la Pintura como la Fotografía entronca con el arte, es a través del Teatro” (1990, pág. 71).

La respiración, la relajación, la improvisación, el diálogo silencioso, las acciones más allá de las palabras, el cambio de roles, para nombrar algunas de las cuestiones entrenadas naturalmente (y sin resistencia) por los actores, son herramientas también para lxs fotógrafxs. Se trata de comprender que, así como quien actúa, para convocar a que algo verdadero suceda, tiene que estar presente en cuerpo, pensamiento y corazón en las escenas que lo involucren, también quien fotografía tiene que estar presente de esa manera

íntegra en las escenas que explora. Siguiendo a Lawrence (citado en Berger, 2015, pág. 11), es atender con todo nuestro ser a lo que nos rodea. Las imágenes fotográficas serán entonces la manera de hacer evidente, de concretar, esa vital y específica experiencia de conexión y percepción.

¿Y al mirar fotografías? ¿Cómo poder mirar lo particular en un océano de imágenes banales, efímeras? ¿Cómo no perderse? ¿Cuál es la brújula? “En este sombrío desierto, tal foto, de golpe, me llega a las manos: me anima y yo la animo” (Barthes, pág. 55). Es sentir el anzuelo que ciertas imágenes tienen para nosotros. Demorarnos en esas imágenes que, intuimos, iluminan algo oculto dentro nuestro. Entregarnos, como lo hizo Barthes, a la aventura que nos ofrecen ciertas fotografías.

Es necesario emprender la travesía, volver a ser salvajes frente a las imágenes, dejar que caigan las cortezas que recubren lo valioso, apartarnos de consumir imágenes vorazmente para realizar un procedimiento que es más difícil, crítico, comprometido. Interrogar la emoción que está en el fondo de las fotografías que nos atraen, una emoción sutil, agazapada, que en general se presenta primero de manera borrosa, apenas una atmósfera, y se define si permanecemos en la contemplación. Esa emoción suele enlazarse con la sensación de pérdida que sobrevuela a cada imagen. Didi Huberman sostiene que no es posible hablar de imágenes sin hablar de cenizas. “Las imágenes forman parte de eso que los pobres mortales inventan para registrar sus estremecimientos (de deseo o de temor) (...) Forman en conjunto un tesoro y una tumba de la memoria. (...) Sabemos perfectamente que toda memoria está siempre amenazada de olvido, cada tesoro amenazado de pillaje, cada tumba amenazada de profanación” (2012, pág. 17)

Barthes encontró que el noema de la fotografía es el “esto ha sido”. “Lo que veo se ha encontrado allí, en ese lugar que se extiende

entre el infinito y el sujeto, ha estado allí y sin embargo ha sido inmediatamente separado” (1990, pág. 136). Entonces, ¿cómo no sentir cierta melancolía frente a las imágenes, aún las más alegres? ¿Cómo festejar las cenizas? ¿Cómo celebrar lo que hemos rescatado del naufragio, si el barco ya se ha hundido, con lo que pensamos era nuestro tesoro, con todas nuestras posibilidades y nuestras promesas? De alguna manera, siempre está ocurriendo una tragedia, la tragedia de lo inevitable, ser o no ser a cada instante, este camino o este otro, este amor o su ausencia. A cada paso algo existe y algo no. Algo se concreta y algo se desvanece. Y la fotografía puede dar un pequeño testimonio de lo que fue, de lo que sí, de lo que sucedió. Todo lo que vemos, podría no haber sido. Y sin embargo está aquí.

De “eso que ha sido” lo único que nos queda, muchas veces, es la imagen fotográfica. Es la ceniza. Si nos acercamos despacio, si miramos y soplamos con suavidad, puede ser que la brasa se reavive, que la imagen vuelva a ponerse en movimiento, se encienda y nos encienda. Entonces, es probable que aquel instante fotografiado se actualice y el tiempo ya no sea el tiempo que se escapa vertiginosamente, que podamos experimentar un tiempo fuera del tiempo, donde pareciera que todo y todxs podemos, por un instante, volver a reunirnos.

Para que esto suceda, para que la imagen recobre su movimiento, para que se encienda, entonces, es necesario una detención (otra vez). Quien mira debe detenerse y donar ese tiempo, sentarse al costado del camino, apartarse de la narración constante que nos hacemos de nuestra historia, de esa voz que desde que nos despertamos nos dice lo que somos, lo que hacemos, hacia dónde vamos.

Las obras de arte nos enseñan a volver a mirar, a volver a asombrarnos, a volver a sentir en el cuerpo, en el corazón y en el pensamiento una certeza que nos sostiene, que nos hace menos pesada la carga de la existencia.

La música, el cine, la literatura, en sus específicas configuraciones, definen el tiempo que el espectador tiene que permanecer en la escucha, en la contemplación o en la lectura. Pero frente a las imágenes, que se entregan a nuestros ojos de una vez, enteramente, somos nosotros, los que miramos, los que tenemos que dar (o crear) ese tiempo. Entonces, la pregunta: ¿cómo lentificar, cómo detenerse si estamos acostumbrados a pasar tan vertiginosamente de una imagen a otra?

“-Vas demasiado rápido. Nunca lo podrás entender si no vas más despacio”, dice el protagonista del cuento de Paul Auster. “Si uno no se toma el tiempo para mirar nunca logrará ver nada” (2003, pág. 11) Si vamos de prisa, todo lo que nos rodea se vuelve esquema, abstracción, generalidad. Sin embargo, lo que nos conmueve es siempre particular. No cualquier foto, sino esa foto. No cualquier poesía, sino esa poesía, en esa parte, en esa sonoridad o en ese brillo. Lo que nos conmueve se manifiesta de repente, nos toma por asalto, se presenta, es un hallazgo.

En mi ejercicio docente fue la escritura la herramienta para forzar una detención frente a las imágenes fotográficas. La escritura no es instantánea, necesita desplegar un tiempo para ser elaborada. Observar y tomar notas de lo observado, siguiendo breves instrucciones para que la mirada no deambule. Hacer consciente y escribir lo que nuestros ojos miran, cómo recorren la imagen, dónde se demoran. Se trata de una escritura que no intenta construir argumentos ni conceptos. Sino que es el instrumento para que la sensorialidad,

las asociaciones y las memorias que la imagen convoca no se dispersen. Como cuando ponemos piedritas arriba de esos papeles que no queremos que se vuelen mientras escribimos o conversamos en una tarde de viento (ver, como ejemplo, en el anexo la imagen 1 de Vivian Maier y la escritura de María Virginia Carretero).

Cada fotografía es un iceberg. Apenas nos muestra una pequeña porción de lo que había, pero por debajo, un profundo abismo se recorta. ¿Cómo nadar, cómo sumergirse hacia esas profundidades? Susan Sontag señala que “las fotografías por sí solas son incapaces de explicar nada” y que “en rigor nunca se comprende nada gracias a la fotografía” (1981, pág. 33) Claro, es cierto, tan fragmentaria, tan poca cosa, apenas un reflejo, una huella de lo que hubo, amenazada desde el origen con la posibilidad de no haber sido. Para conocer es necesario relacionar, contextualizar y las fotografías son retazos. Pienso en esos cuadrados que se tejen para hacer una manta. A veces son varias personas las que tejen. Con distintos colores, lanas sobrantes, texturas diversas. Y cuando se tienen los suficientes cuadrados, se los dispone sobre una superficie, se busca la mejor combinación y se los enlaza, se confecciona la cobija, que cubrirá quizás la cuna del niño. Algo así es lo que sucede con las fotografías familiares. Con esos pequeños fragmentos, con esas imágenes azarosas, salvadas del incendio, vamos tejiendo, en la trama de las historias compartidas por el grupo, de lo narrado y lo interpretado, la manta que nos abriga y nos consuela.

Al encuentro de quien estuvo ahí

Siempre ha sido claro que la fotografía tiende puentes hacia otros tiempos, hacia otros espacios. Como “la fotografía lleva siempre su referente consigo”, (Barthes, 1990, pág. 33) esa obstinación, nos ha hecho prestar atención a esos fragmentos de tiempo/espacio

fotografiados. Menos evidente ha sido ir, a través de las imágenes, al encuentro de quien observó, reconstruir su punto de vista, hecho de afectos, pensamientos, valores, circunstancias, experiencias, intuiciones, saberes,

decisiones. El caso de Leo Peczan alumbra, de manera conmovedora, esa potencia.

Leo nació unos seis meses después de la muerte de su padre. Rudy murió un 25 de diciembre. Murió en la fecha en que se festeja lo que nace. Esas paradojas con las que escribe el destino. A Leo le quedó una marca: es el que busca los rastros, el que encuentra cenizas, el que descubre restos del naufragio, con el deseo de conocer, definir, crear en la memoria una imagen viva de quien le falta.

Por las fotografías guardadas por Elena, su madre (quien fue autora de muchas de las imágenes, curadora y guardiana del acervo familiar), Leo pudo conocer los rasgos de Rudy, su manera de vestirse, sus lugares preferidos, sus costumbres. También pudo medirse en esos reflejos: reconoció las semejanzas y las diferencias. Fue siguiendo las señales dejadas por su padre. Además de las fotografías, algunos objetos personales (un reloj, una agenda, una campera, una lapicera), los recuerdos de otros.

Cuando Leo cursaba la carrera de fotografía en la EFC, se reavivó la atracción por ese tesoro y decidió iniciar una travesía en el tiempo, encarar una arqueología familiar, en la que a partir de los hallazgos y pequeñas huellas, en la tarea amorosa de excavación y reconstrucción, en la interpretación y puesta en relato de esos fragmentos, se entregó a la incierta labor de dibujar el contorno del ausente, marcando el espacio físico y afectivo que ocuparía el que no está.

Leo encaró como trabajo final de la carrera en la EFC la realización de un libro que es archivo, homenaje, reconstrucción de la memoria y narración ficcional. La obra, que sigue aún elaborando, reúne imágenes fotográficas, fotomontajes y escritos. En algunos textos, le habla a su padre, le habla al que ya no vive. Le dice lo que hay en la foto, le explica lo que su papá ya sabe (y caigo en la trampa de hablar en presente). Le cuenta la tarea que hizo, las cosas que le pasaron, como un niño que

vuelve a casa. Es en el relato de Leo que Rudy sigue vivo. Esas palabras nacen del encuentro con las imágenes. En cada interpelación, en cada verbo conjugado en tiempo presente, en cada reproche, en la enunciación del deseo, se va tejiendo y destejiendo el tiempo. También en las imágenes construidas por fotomontaje se confunden múltiples pasados y es posible sentir que hay un tiempo fuera del tiempo en el que Leo y Rudy estuvieron juntos (imágenes 2 y 4 del anexo). Tiempo en el que ya no importa la linealidad de las cronologías. Un territorio en el que se camina en círculos, en una espiral cada vez más profunda (¿o es que se eleva?). La trágica y temprana partida de su padre, los muros que a veces se levantan para proteger del dolor, pusieron a Leo en un laberinto. Las fotografías, los objetos, los relatos, lo van guiando, le traen al aire fresco de su identidad.

En el tesoro salvado del naufragio, estaban también las fotografías que su padre había tomado. Esas imágenes hicieron que Leo pudiera remontarse a otra zona, más sutil y efímera: a la subjetividad perdida. Frente a esas fotografías, la tarea fue reconstruir, a través de las marcas, el punto de vista. No detenerse ahora en lo que se veía en las fotos (el referente) sino hacer rechinar la bisagra, girar y darse vuelta para encontrar la mirada del ausente. A qué le prestaba atención, cuáles eran los momentos para hacer clic, desde dónde miraba, a qué distancia (imagen 3 del anexo). Descubrió lo que su padre amaba, qué cosas lo hacían reír, en qué reposaban sus ojos. Ese encuentro, aunque desfasado, fue y es reparador.

Subrayado final

Entonces, dar tiempo. De alguna manera, el tiempo que damos es la medida del afecto. Detenerse y observar.

Serviría, quizás, pensar la imagen como un estanque, que reposa cuando el tiempo cotidiano se suspende. A veces vemos el cielo o los árboles que se reflejan en el agua, otras veces podemos ver o vislumbrar el fondo vital y denso que permite que la superficie se convierta en un espejo. Descubriremos los rostros de lxs que han pasado y confundidos con ellxs, también, encontraremos nuestro propio rostro.

Anexo de Imágenes

Imagen 1: Fotografía de Vivian Maier.

Escritura de María Virginia Carretero, siguiendo las instrucciones para observar, detenerse y recorrer la imagen fotográfica.



“Veo una nena que llora en medio de una discusión de adultos. La asusta el movimiento brusco de los brazos por encima de ella. Se

Si en cada foto puede quedar latente algo de eso que define quiénes somos; si estamos salvando tesoros de futuros e inevitables naufragios; prestemos atención, celebremos lo que existe, fotografiemos el barrio, la casa, los objetos, nuestros seres queridos, los cuerpos, los rincones, la mesa de luz, nuestra gente, sus ropas, sus trabajos, sus costumbres, intentando en esas fotos abrirnos a la pregunta qué hay de nosotros ahí.

Estaremos diciendo, junto con otrxs, aquí estuvimos, miramos, amamos.

aferra a lo único confiable que encuentra en ese instante donde el mundo se desplomó. Veo que los ojos parecen preguntar. Veo detrás un asiento de madera gastado.

Veo el cabello liviano que se agita tembloroso entre gritos y ademanes bruscos. Veo ojitos llenos de lágrimas y la boca abierta desbordando el llanto. Veo un hombre con un abrigo viejo, donde ella busca resguardo.

Veo los botones de nácar del saquito de la nena. Veo una rotura en el puño del saco del hombre, veo que aprieta una ropa con el brazo y sostiene un bolso gastado con la mano. Veo los frunces de la pollerita, el pelo suave y enrulado.

Veo su cuerpito liviano queriendo ocultarse detrás de las piernas de su padre. La textura áspera y rígida del saco no sirve para secar lágrimas. Un calor intenso sube desde el pecho y brota desbordando en llanto.

Veo el instante en que mis ojos se encuentran con los ojos llorosos de la nena. La mirada es un puente; la boca abierta, una pregunta escondida detrás del llanto. Solamente ofrezco mi mirada como única respuesta.”

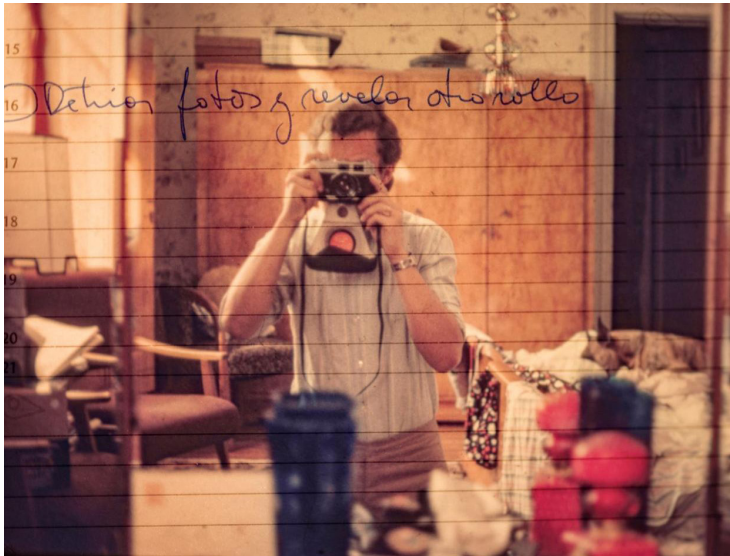
Imagen 2

Leo, de niño, mira triste desde sus ojos azules. Azul es el agua en la que su padre descansa y flota, azul es el agua de la pileta en la que su hermano mayor recibe el cuidado del ausente. (Fotomontaje digital realizado por Leo Peczan, reuniendo la imagen del álbum familiar y la fotografías realizadas a la agenda de su padre.)



Imagen 3

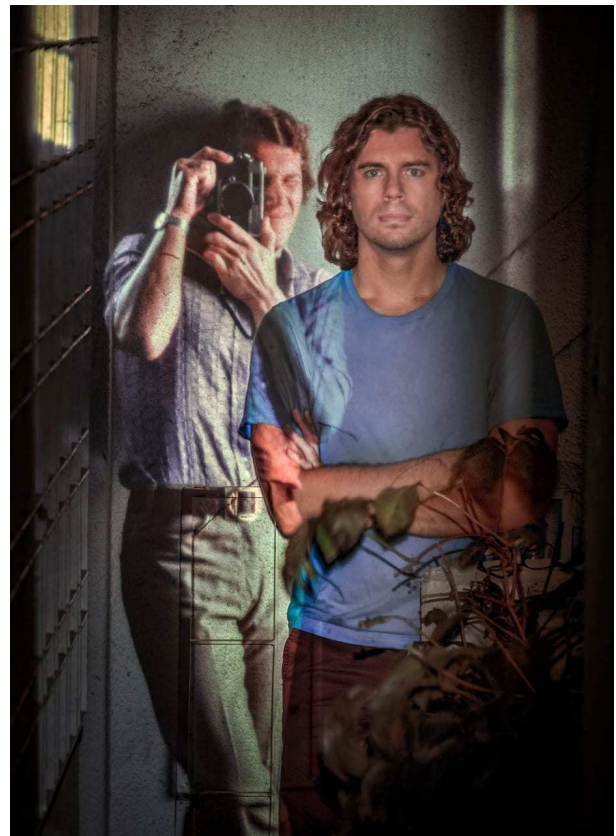
Rudy se fotografía frente al espejo. Nos fotografía. De manera desfasada, Leo también se



coloca frente a la cámara de su padre. Una línea invisible va de los ojos de quienes miramos la foto, atraviesa la cámara y llega a los ojos de aquel que se paró frente al espejo. (Fotomontaje digital realizado por Leo Peczan, reuniendo la imagen del álbum familiar y la fotografías realizadas a la agenda de su padre.)

Imagen 4

Leo tiene la misma estatura que su padre. Su mismo cabello. Sus mismas pasiones. Rudy se fotografía frente a un espejo. Leo proyecta la imagen de su padre y se incluye en la escena. Construye un tiempo fuera del tiempo donde el imposible encuentro sucede. Elena, esposa y madre, toma la fotografía en la que padre e hijo posan atravesando toda distancia.



Bibliografía

Auster, P. (2003) El cuento de Navidad de Auggie Wren, Sudamericana.

Barthes, R. (1990), La Cámara Lúcida, Paidós.

Berger, J. (2015) Para entender la fotografía, Ed. Gustavo Gili.

Benjamin, W. (1989) “Pequeña Historia de la Fotografía”, en Discursos Interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Historia, Ed. Altea, Taurus, Alfaguara.

Didi Huberman, G (2012) Arde la imagen, Fundación Televisa.

Sontag, S. (1981) Sobre la Fotografía, Ed. Edhasa.

Contingencias de la imagen fotográfica. Reflexiones sobre la incorporación de la enseñanza de fotografía en la Escuela de Bellas Artes de la UNT

Pablo Masino¹

Universidad nacional de Tucumán, Argentina

¹ Fotógrafo, artista visual y docente. Técnico Universitario en Fotografía (UNT). Docente de los talleres EOI Fotografía I, II y Foto-proyecto y las asignaturas Audiovisual I y II en el Nivel Medio de la Escuela de Bellas Artes de la UNT. Tutor del Eje de las Prácticas Profesionalizantes del Profesorado en Artes Visuales de la EBA (Nivel Superior).

Resumen

El proyecto propone organizar una serie de reflexiones sobre las experiencias suscitadas por la incorporación, en 2015, de la enseñanza de fotografía en la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). A lo largo de estos años se afianzó, a fuerza de mutaciones permanentes, un pensamiento en torno a lo fotográfico del cual este trabajo pretende dar cuenta.

La fotografía nos enfrenta a problemáticas que radican en las funciones que le fueron adjudicadas en tanto medio fidedigno de representación visual del mundo real. Dichas

funciones están relacionadas con la idea de poder registrar y documentar lo que ocurre delante de la cámara con precisión. La fotografía suscita problemas en tanto se constituye como una construcción visual aparentemente portadora de verdades.

La ponencia propone construir una mirada en retrospectiva sobre los atravesamientos conceptuales y operativos que la incorporación de tres talleres de fotografía dentro del Campo de los Espacios de Orientación Institucional de la EBA pusieron en juego; sus búsquedas y primeras conclusiones.

Introducción

La Escuela de Bellas Artes (EBA) es una de las ocho escuelas experimentales pertenecientes a la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Se trata de una institución

pre-universitaria de Formación Artística Específica que cuenta con dos niveles de formación: un Bachillerato en Artes Visuales con Especialidad en Producción y Gestión (Nivel

Medio) y un Profesorado en Artes Visuales (Nivel Superior).

La EBA cuenta con 109 años de existencia y una historia de vida nómade, en la cual se desplazó por distintas locaciones de la provincia hasta llegar, en 2021, a su locación actual en el predio donde, entre la década del '40 y 1990, funcionó la Usina Termoeléctrica Sarmiento. Actualmente desarrolla sus actividades en la nave principal de esta ex usina, ubicada en una importante avenida que separa y aísla la ciudad de una zona de marcada vulnerabilidad socio-económica.

Ubicarse en este límite simbólico de invisibilización de las desigualdades que afectan a gran parte de la población, dentro de un edificio con características arquitectónicas propias de una fábrica y no de una escuela, se convierte, gracias a la fuerza motora de una comunidad entera, en un territorio de posibilidad para la proyección del deseo colectivo de tener una casa propia, que no solamente propicia el pensamiento en torno a las funciones liminar del arte, sino que también marca el camino a recorrer para continuar desarrollando acciones concretas con el contexto.

Me incorporé al equipo docente del Nivel Medio de la EBA en el año 2015, momento en el cual se comenzaba a implementar el nuevo Plan de Estudios que actualmente se desarrolla y que modificó sustancialmente la currícula del Bachillerato. Con la construcción de nuevos espacios curriculares, advino también la incorporación al plantel docente de muchos artistas y trabajadores del arte tucumanos en ejercicio que potenciaron el alcance de las propuestas y propiciaron la reflexión permanente sobre el significado de nuestras prácticas (artística y docente) desde una mirada comprometida con el pensamiento contemporáneo que, ante todo, habilitó a concebirlas en constelación y no escindidas. El resultado es un proyecto consistente que se auto-determina en torno a conceptos muy claros

respecto al papel político del arte y la forma en la que se lo enseña.

El plan de estudios organiza la propuesta educativa en cinco Campos de Formación: Formación Ética, Ciudadana y Humanística, Formación Científica-Tecnológica, Formación Técnica Específica, Prácticas Profesionalizantes y Espacios de Orientación Institucional (EOI). Si bien la implementación del nuevo plan representó gran cantidad de modificaciones de la propuesta educativa del Nivel Medio, me interesa desarrollar en este escrito sobre la incorporación del último Campo mencionado ya que, por un lado, se trata de un espacio completamente nuevo que agrupa gran cantidad de talleres dentro de la currícula y es, a la vez, el ámbito donde pude desarrollar las experiencias que quiero compartir.

Los EOI fueron pensados dentro del nuevo plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes como uno de los campos que redefinen el perfil del egresado. Tienen como objetivos generales brindar oportunidades adicionales que acompañen la escolarización, responder a las necesidades e intereses reales del estudiante, contemplar las particularidades y requerimientos de nuestro contexto y afianzarse como la instancia de incorporación de nuevas herramientas discursivas para su aplicación tanto dentro del campo del arte como en sus límites y los territorios en los que estos trascienden. Proponen, además, objetivos específicos para cada Ciclo de Formación, siendo el eje del Ciclo Básico la incorporación de nuevos instrumentos que propicien la expresividad de los estudiantes y, para el Ciclo Superior, el ejercicio de la formación técnica como aporte al perfil profesionalizante del trayecto educativo.

Poco a poco, los EOI se forjaron permitiendo aportar a la comprensión del arte como un universo transdisciplinar donde los límites del taller se vuelven cada vez más difusos y movilizandolos la incorporación de innumerables herramientas para desenvolverse

con un discurso propio, consistente, crítico y sensible. Se trata de un conjunto de talleres que, entre todos, conforman una red de metodologías para el saber hacer, saber mirar y saber decir.

Las experiencias que compartiré sucedieron entre 2015 y 2019, en el marco de los EOI

Contingencias de la imagen fotográfica

Hago uso del concepto de contingencia en relación a mi propia producción artística desde aproximadamente el mismo tiempo en que desempeño mi tarea docente en la EBA. Me interesa el estado potencial de las cosas, la idea de lo latente como espacio de significación en tanto que un acontecimiento existe, pese a la posibilidad de que ocurra o no. Habitualmente asociamos el concepto de contingencia a la figura del accidente y a éste con la idea de lo extraordinario, lo que sucede de manera excepcional, lo que representa un problema.

La fotografía misma existe como medio de representación visual de lo real por accidentes o factores no premeditados. Desde el descubrimiento del fenómeno de la cámara oscura en lo que Arlindo Machado denomina “la noche del tiempo” (2015, p.17) como ese período imposible de datar en la historia de la humanidad, hasta las propiedades fotosensibles de ciertos compuestos químicos a base de plata descubiertas en 1724 por el científico alemán Johann Heinrich Schulze que, gracias al ennegrecimiento de las partículas y el posterior desarrollo del aparato fotográfico, permitieron fijar la imagen conformada por la cámara oscura para ser patentada en 1839 por Louis Daguerre como la primera forma de producción de imágenes fotográficas.

La historia de la fotografía está marcada por el rol que cumplió y continúa desempeñando en el imaginario social respecto a la posibilidad de documentar sucesos en la vida para dar cuenta de su existencia, de su ocurrir en el tiempo y el espacio.

Fotografía I, Fotografía II y Foto-proyecto. Conjunto de talleres con propuestas específicas para cada caso que, a su vez, conforman un cúmulo propedéutico de prácticas y saberes en torno a la producción con imagen fotográfica.

En su dimensión como portadora y constructora de sentidos, la fotografía nos enfrenta a problemáticas en torno a las funciones que le fueron adjudicadas históricamente como medio fidedigno de representación visual del mundo real. Dichas funciones están estrictamente relacionadas con la posibilidad de registrar con precisión y, por lo tanto, se convirtió en una especie de construcción visual aparentemente portadora de verdades. De manera esclarecedora, respecto a la imagen y su problemática, el teórico francés Georges Didi-Huberman (2012) expresaba lo siguiente en “Arde la imagen”: “Nunca antes, según parece, la imagen -y el archivo que ella conforma, tan pronto se multiplica al menos un poco, y provoca el deseo de abarcar y comprender dicha multiplicidad- se había impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca antes mostró tantas verdades tan crudas, y sin embargo, nunca antes nos mintió tanto, solicitando nuestra credulidad; nunca antes proliferó tanto y nunca había sufrido tantas censuras y destrucciones. Así, nunca antes -esta impresión se debe sin duda al carácter mismo de la situación actual, a su carácter candente- la imagen había experimentado tantos desgarramientos, tantas reivindicaciones contradictorias y tantos repudios cruzados, tantas manipulaciones inmorales y execraciones moralizantes (p. 10).

A lo largo de su historia y simultáneamente al desarrollo de los usos y aplicaciones que le fueron asignados, distintos caminos se

trazaron para conformar el estatuto artístico de la fotografía sobre la base de sus especificidades conceptuales y operativas.

Me interesa la fotografía de lo mundano, lo cotidiano, lo vernáculo y el ejercicio de una mirada desconfiada de las imágenes grandilocuentes o las que consumimos día a día en el uso de internet y las redes sociales. Una mirada aguda y evidentemente atenta al sesgo algorítmico de nuestros consumos en la red y las falsas cotidianidades ajenas que alimentan nuestro imaginario a modo de chantajes, por momentos, casi imperceptibles.

Respecto a esto, y como motor personal de lo que entiendo por subversión de sentidos, tomo las palabras de George Perec (2013):

Narración de experiencias

La imagen fotográfica indudablemente forma parte de nuestra vida cotidiana. Constantemente hacemos uso de ella en distintos ámbitos explotando sus cualidades comunicativas y expresivas, ya sea de manera voluntaria o involuntaria.

Si bien la reproducibilidad (y por ende su multiplicidad) es inherente a la fotografía

“Los diarios hablan de todo, salvo de lo diario... Lo que pasa realmente, lo que vivimos, todo lo demás, ¿dónde está? ¿Cómo dar cuenta de lo que pasa cada día y de lo que vuelve a pasar; de lo banal, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual? ¿Cómo interrogarlo? ¿Cómo describirlo?” (p. 14).

En este sentido, me interesó preguntarme por el rol que puede desempeñar la fotografía ante dicha problematización y, a su vez, tomarlo como leitmotiv para el desarrollo de mis propuestas de talleres dentro de la EBA.

desde su forma más primitiva (a excepción del daguerrotipo -imagen única-), los tiempos que corren y los nuevos medios de comunicación (con base en internet) proponen una dinámica de creación y lectura de imágenes fotográficas abrumadora en la que el tiempo apremia más que nunca.

EOI Fotografía I

El primer taller en incorporarse a la currícula fue EOI Fotografía I, dirigido a estudiantes del 2º y 3º año del Nivel Medio. Desde su inicio tuvo por objetivo ofrecer un acercamiento a la producción de imagen fotográfica diferente a las prácticas que caracterizan la era post-internet: inmediatez, falta de criterio y multiplicación exacerbada del archivo que conforman, borramientos de las fronteras entre lo público y lo privado y consumo permanente de imágenes de manera indiscriminada. En este sentido, el taller propuso un acercamiento fundamentado en una perspectiva que podemos caracterizar como ecológica, que ralentiza la producción de imágenes

y hace uso de las fotografías que ya existen en el mundo.

Se buscó generar un espacio para reflexionar sobre la construcción de la imagen fotográfica con detenimiento. El camino que se propuso para llegar a esto se apoyó en dos prácticas específicas: por un lado, la puesta en valor y re-significación del álbum familiar, con el eje puesto en la noción de construcción y ejercicio de la memoria colectiva y, por otro, la producción de imágenes a partir de la fotografía estenopeica. Esta técnica permite desarrollar un proceso que abarca la construcción de una rudimentaria cámara de cartón, la introducción al conocimiento de los materiales

fotosensibles (o las propiedades fotosensibles de los materiales), los aspectos básicos a controlar en cualquier toma fotográfica (tiempo de exposición, caudal de luz, sensibilidad, estabilidad de la toma), la química fotográfica del revelado, el uso del espacio de laboratorio, la conservación de las imágenes con soporte en papel, la digitalización de las fotografías y su retoque para la exhibición.

Se trata entonces de una introducción a la práctica fotográfica que contempla al medio en su estado contemporáneo pero partiendo de una práctica rudimentaria. Haciendo uso de esta tecnología tan sencilla se pueden comprender los principios de funcionamiento de cualquier cámara y, por sobre todo, imprimir un régimen temporal distinto al que nos plantean los usos de la imagen fotográfica en la actualidad, potenciar el proceso de análisis de resultados, reducir la cantidad de imágenes producidas y destacar la naturaleza constructiva de la práctica.

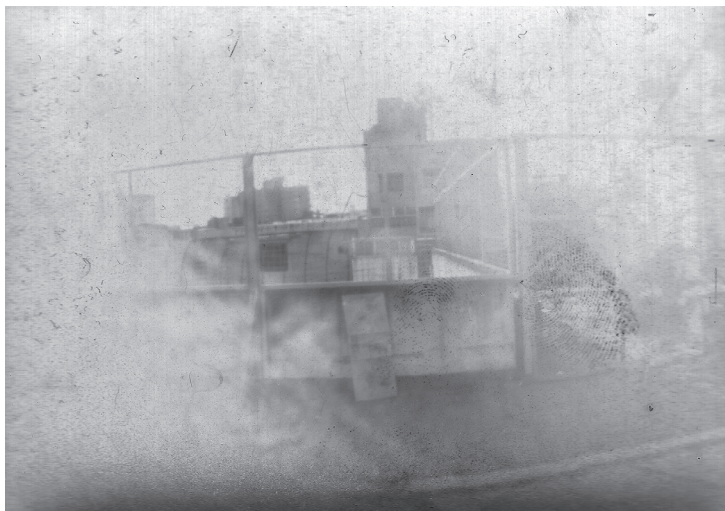
La fotografía estenopeica consiste en la producción de fotos con cámaras sin lente, cargadas con material fotosensible a base de sales de plata (ya sea papel fotográfico o película) que debe ser expuesto a la luz reflejada por una escena del exterior durante un tiempo determinado, a través de un orificio diminuto denominado estenopo, ubicado en el frente del dispositivo, generalmente conformado por la delicada perforación de una aguja.

La proyección de la imagen del exterior se fundamenta en el fenómeno físico de la cámara oscura y la exposición del material fotosensible conforma lo que conocemos como imagen latente, es decir, una huella a nivel molecular, imperceptible para el ojo, sobre la emulsión fotosensible que cubre al soporte. Debido a su sensibilidad a la luz, el material debe ser manipulado a oscuras o bajo condiciones de iluminación específicas, dependiendo si se trata de material pancromático u ortocromático, es decir, material sensible a todas las longitudes de onda de la luz o solamente a una porción

de ellas. Las experiencias desarrolladas en la EBA fueron siempre realizadas con papel fotográfico blanco y negro que, al tratarse de material ortocromático, permite ser manipulado bajo luz de seguridad de tonalidad roja o amarillo-verdosa. Producir estas imágenes implicó en todos los casos acondicionar un gabinete de la escuela para dichos fines, en una especie de laboratorio fotográfico desmontable. Para obtener una imagen visible se debe revelar el papel expuesto a la luz proyectada por el estenopo. Dicho proceso es propiciado por distintos agentes químicos en estado líquido dispuestos en bateas, haciendo uso de instrumental específico.

El revelado acelera exponencialmente la acción de ennegrecimiento iniciada a nivel imperceptible por la exposición que conforma la imagen latente. Habitualmente, para finalizar el proceso se fija la imagen, eliminando los haluros de plata no expuestos y quitando la propiedad fotosensible del papel, para que la fotografía resultante pueda ser manipulada bajo cualquier condición de iluminación sin que se ennegrezca hasta desaparecer.

El desarrollo de las ediciones del taller consistieron en el abordaje de estos principios básicos de funcionamiento y abarcaron la construcción de las cámaras con cilindros de cartón habitualmente utilizados para comercializar dulce de leche, la intervención



personalizada sobre su capa exterior como proceso de intervención identitaria y, clase a clase, la carga de papel fotográfico, su exposición en prácticas de toma dentro del ámbito de la escuela y su posterior revelado. La particularidad de este proceso radica principalmente en el uso de otros tiempos para la producción. Dependiendo de la cantidad de participantes, por cada clase se produjo entre una y dos fotografías por estudiante.

La práctica de toma se modifica radicalmente respecto a los usos habituales a los que estamos acostumbrados. En primer lugar, las cámaras estenopeicas que construimos en la EBA no tienen visor, por lo tanto, la acción de encuadrar (inherente a la fotografía, el cine y el video) se caracteriza por su inexactitud y su dominio se pule toma a toma, clase a clase; por otro lado, los conceptos de congelamiento y estatismo de la acción se desdibujan ya que el tamaño diminuto del estenopo y el bajo índice de sensibilidad del papel fotográfico vuelven necesaria la implementación de tiempos de exposición muy largos: entre treinta segundos y un minuto o más, en pena luz de día. Es decir que durante todo ese tiempo, para poder conformar una imagen definida, tanto la cámara como el sujeto o escena deben permanecer tan inmóviles como se pueda. A su vez, esto da margen a gran cantidad de experimentaciones con el movimiento voluntario de dichos agentes implicados.

Dentro del laboratorio, en los momentos de manipulación del papel fotográfico y durante el revelado se imprimen marcas que formarán parte de la imagen final, ya sea de forma voluntaria o involuntaria: huellas dactilares, rayones o rastros de partículas sobre el soporte, marcas de la cinta adhesiva que fija el papel dentro de la cámara, uso de químicos reveladores al límite del agotamiento, ennegrecimiento insuficiente o excesivo por variaciones en los tiempos de revelado o temperatura de los químicos, etcétera.

Por último, cabe aclarar que el constante uso y traslado de las cámaras estenopeicas construidas en el taller también pueden afectar directamente la producción de las imágenes, por ejemplo, debido al deterioro de los estenopos, haces de luz que ingresan indeseadamente al interior de la cámara cargada con papel e incluso aperturas accidentales que generan veladuras absolutas del material.

Los factores anteriormente descritos cargan de un margen de imprevisibilidad la práctica y determinan un abanico de posibilidades respecto a que la imagen cumpla con las expectativas o no. Encuentro una fuerte relación en estos aspectos característicos del taller con el concepto de contingencia que promueve mis reflexiones.

Después de cuatro años de implementación del taller, en 2019, la propuesta cambió en uno de sus aspectos clave: el de la permanencia de las imágenes producidas.

Si bien la manipulación de los químicos reveladores y el trabajo en el laboratorio durante este tiempo nunca generó accidentes gracias al trabajo responsable de todos, el potencial peligro que representa manipular estos agentes o incluso la necesidad de desechar los químicos agotados por el desagüe siempre me representó una fuerte incomodidad. Entonces, movilizado por la necesidad de discontinuar el uso de agentes químicos contaminantes, propuse implementar sustitutos ecológicos para el revelado y experimentar con su uso.

De esta forma, se procedió a trabajar con una técnica conocida como *caffenol*, que sustituye las típicas soluciones de revelado por un preparado a base de café instantáneo, ácido ascórbico (vitamina C), bicarbonato de sodio puro, sal de mesa y agua corriente o destilada. Al no existir sustituto ecológico para el baño que fija la imagen sobre el papel, nos propusimos trabajar a sabiendas del inevitable desvanecimiento de la fotografía conformada, lo cual significó un cambio sustancial en la concepción de la práctica. A fuerza de prueba y

error, en lo que respecta a variaciones en los tiempos de exposición del papel y revelado, se alcanzaron resultados satisfactorios en la conformación de las imágenes.

Apostar a una imagen que se modifica a cada segundo por la acción de la luz, el mismo agente que le permitió conformarse y existir, fue la condición ideal para llevar más lejos aún el límite de la problemática impuesta por la fotografía. Pusimos en valor el ir contra su permanencia, lo cual representa para nuestra cultura, en gran medida, su bien mayor.

Estos nuevos aspectos implicados permitieron que los estudiantes sean partícipes activos de la producción de la solución para el revelado, que anteriormente era exclusivamente producida por el docente fuera del horario de clase, así como también la posibilidad de decidir en cada caso sobre la digitalización

de estas fotografías en permanente proceso de transformación hasta su desvanecimiento completo.

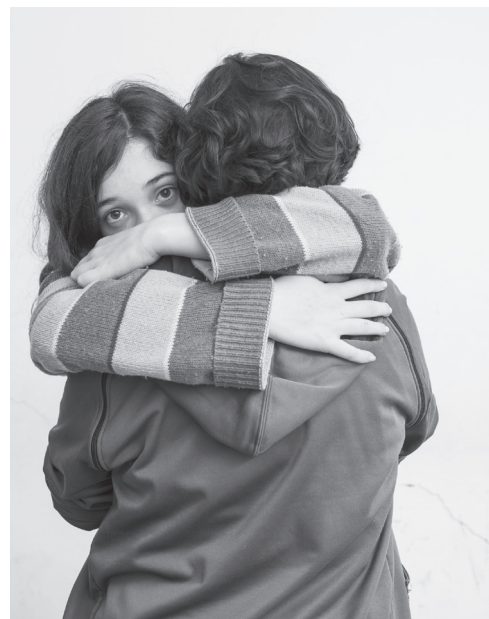
Ya en la locación nueva de la EBA, en proceso de acondicionamiento al momento de escribir este trabajo, nos encontramos experimentando con otra forma de aplicación de la fotografía estenopeica llamada solarigrafía. La solarigrafía es una práctica fotográfica basada en la observación del recorrido del sol en el cielo (diferente en los distintos lugares de la tierra) y sus efectos en el paisaje. Utiliza papel fotográfico sometido a tiempos de exposición muy largos (entre varias horas y muchos meses) que poco a poco y de manera acumulativa hacen aparecer la huella de la imagen proyectada. Es decir, conforman la imagen por exposición directa y prescinden del revelado químico.

EOI Fotografía II

Este taller corresponde al Ciclo Superior del Nivel Medio. Se propone ser el espacio para la adquisición y afianzamiento de la práctica fotográfica como herramienta para la profesionalización del estudiante dentro o fuera del campo artístico. Funciona como un espacio de introducción a la fotografía digital, pasando por las nociones básicas de manejo de cámara con controles manuales, sensores digitales de imagen, control de exposición y tonalidad, distancia focal, profundidad de campo, fotometría, uso de trípode y prácticas de iluminación de estudio aplicada al retrato y la fotografía de objetos.

Se pone a consideración fundamental que no solamente debemos tener las herramientas necesarias para poder leer/interpretar una fotografía y su marco de inscripción desde un punto de vista crítico, contextual y estético, sino también entender el funcionamiento de las herramientas de producción de imágenes fotográficas de las que disponemos y hacer uso de ellas para la creación de productos

fotográficos certeros respecto a las intenciones que movilizan la práctica. Se hace énfasis



también en determinar los elementos de la lectura de la imagen y sus aspectos sintácticos principales.

Comprender la práctica fotográfica actual implica el manejo de ciertas herramientas específicas de complejo funcionamiento. Ya sea en el momento de la toma o en la postproducción, el usuario se topa con softwares de funcionamiento presentes tanto en las cámaras fotográficas digitales actuales como en los dispositivos utilizados para los procesos de edición y retoque de fotografías. El manejo de dichas herramientas, cuando es paulatinamente incorporado, multiplica las posibilidades expresivas/comunicativas del medio y su usuario. Se busca entonces explotar el carácter emancipador y el poder analítico de las prácticas, independientemente del rol que se cumpla, ya sea el de autor o espectador.

La experiencia que se comparte en este apartado se realizó para concluir las actividades del taller durante la edición del 2019. Habiendo atravesado los aspectos esenciales y estructurantes del programa, nos propusimos realizar una serie de jornadas de producción de retratos de estudio con equipamiento profesional que se consiguió específicamente para tal fin. Así fue que cada integrante del taller invitó a otros estudiantes de la EBA para que se sumen a la producción de este

EOI Foto-proyecto

Un proyecto consiste en una serie de actividades planificadas y realizadas colaborativamente entre compañeros, con objetivos a largo y corto plazo. Este trayecto permitirá llegar a producciones de distinta índole. Cuando se aprende por proyectos, es clave poner “manos a la obra”, ensayar, concretar etapas paso a paso y presentar periódicamente lo realizado para poder dialogar al respecto y recibir devoluciones que nos permitan enriquecer y profundizar nuestra búsqueda, nuestro objetivo.

Las fotos no se sacan, se hacen. Se construyen deliberadamente en un proceso productivo donde tan importante es la conceptualización y la intencionalidad del

dossier de veinticuatro retratos (uno por participante) con la finalidad de ser exhibidos en la muestra final del campo EOI realizada en las instalaciones de la EBA.

Nos movilizó principalmente el fuerte sentido de pertenencia que tienen los estudiantes por su escuela y los vínculos afectivos que trazan en lo que consideran su segundo -y en muchos casos primer- hogar, así como también la idea de volver a mirar, con otros ojos, el contexto cotidiano.

A la producción de las imágenes le siguió el proceso de edición colectiva de las fotos finales, esto es, el visionado del material crudo producido en las jornadas de trabajo, la selección de la foto a exhibirse de cada estudiante en base a criterios compartidos por todo el grupo, el retoque de las imágenes para imprimir, la elección del espacio específico de la escuela donde serían exhibidas cada una y el proceso de montaje. Respecto a esto último, las fotografías fueron impresas y montadas en mosaicos individuales de nueve hojas en formato A4 para conformar la imagen completa.

De esta forma se pudo cerrar la edición del taller donde los participantes abarcaron un proceso completo de producción fotográfica.

proyecto como el conocimiento y la puesta en ejercicio del medio fotográfico. Los proyectos fotográficos suponen un trabajo exhaustivo de investigación proporcional al nivel de profundidad deseado de las ideas que se desarrollan. Esto supone un compromiso superior en relación a otro tipo de prácticas (fotográficas) más esporádicas y livianas.

Pensar la producción como un proceso creativo implica considerar dentro del trabajo supuesto un desarrollo investigativo que inicia en la etapa de pre-producción y concluye (abriendo otras puertas) en el momento de la visualización de dicha materialidad.

Se apuesta al desarrollo de trabajos vinculados con la fotografía en el encuentro de situaciones transversales a la vida del estudiante y vinculado directamente con sus intereses reales y las problemáticas que le atraviesan en su contexto inmediato. Vuelve a aparecer aquí la necesidad de, sistemáticamente, volver a mirar el entorno cotidiano, lo mundano y lo que se da por sentado para encontrar allí el punto de partida de los trabajos a producirse.

Durante la primera etapa del taller nos preguntamos por aquellos intereses en común que nos unen y movilizamos a partir de allí la construcción colectiva desde el aporte individual. Analizamos producciones de artistas contemporáneos del medio local e internacional que trabajan con fotografía para tener un marco referencial como punto de partida para

El taller se alimenta de lo que los estudiantes producen y comparten clase a clase, propiciando el análisis y la crítica colectiva en una suerte de clínica de proyectos. Compartir las producciones propias y opinar sobre la producción de otros permite construir posicionamientos personales frente otros aspectos de la vida y nuestra relación sensible con el mundo.

Comparto esta imagen del trabajo que en 2019 produjo Lía Campos dentro del taller. Lía llevó adelante una investigación en torno a la figura de su padre, quien de joven había competido profesionalmente en el mundo del boxeo.

Su idea inicial de comenzar a registrar el cotidiano de su padre devino en el registro de la reconstrucción del gesto de rescatar imágenes que habían sido destinadas a la basura. En aquel momento fue su madre quien guardó estas imágenes, hoy Lía las perpetúa depositando en el mundo una nueva reproducción de ellas.

Poco tiempo después el mundo cambió drásticamente y la manera de concebir los espacios de producción y aprendizaje también lo hicieron. Nuestros marcos de referencia desaparecieron, al igual que nuestros puntos de apoyo habituales. Y si todo cambió, ¿por qué el taller de Foto-proyecto no iba a hacerlo también? En este sentido, a partir de 2021, el taller propuso la producción de un único trabajo de producción colectiva que actualmente se desarrolla por primera vez y del cual sus resultados están en camino.



la escritura de nuestras ideas, movilizadas en una primera instancia por ejercicios de escritura espontánea.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo me propuse hacer un recorrido por algunas de las experiencias más significativas que se dieron en el transcurso de la implementación de la enseñanza de fotografía en la Escuela de Bellas Artes de

la UNT tras la renovación del Plan de Estudios del Bachillerato en Artes Visuales que incorporó el campo de enseñanza de los Espacios de Orientación Institucional.

Me movilizó la necesidad de dejar asentadas las reflexiones permanentes que motivan esta tarea a modo de retribución frente al evidente compromiso institucional que significó la posibilidad de que los estudiantes se formen en la materia a lo largo de todo su trayecto.

Durante estos años encontré en la EBA un espacio de crecimiento, formación, experimentación y desafío constantes en lo que respecta a mi rol como trabajador del arte, dimensionando la docencia como un punto de apoyo fundamental. Asimismo, forje un vínculo afectivo con la institución alimentado no solamente por las experiencias aquí compartidas sino también por otros roles que allí desempeño, acompañado por un grupo humano extraordinario, en el marco de un proyecto conciso pero también abierto a las posibilidades que el carácter experimental de la escuela habilita.

Propuse este recorte de años, entre la implementación de los talleres de fotografía en 2015 y el cierre del año académico 2019, por tratarse justamente de los inicios de una nueva etapa que, desde mi punto de vista, afianzaron las bases conceptuales y operativas respecto al lugar que puede ocupar la fotografía dentro de la comunidad entera de la EBA. Un lugar de importancia basal que marcó un rumbo posible para lo fue el inicio de los tiempos de pandemia que representaron un terreno fértil para hacer uso de la imagen fotográfica con objetivos concretos.

Durante el período sin clases presenciales que atravesamos a causa del COVID-19, la fotografía se volvió un medio fundamental, no solamente para poder compartir imágenes en clave comunicativa (por ejemplo, en la presentación de trabajos realizados sobre soporte

papel), sino también en la posibilidad de que las producciones artísticas de distintas materias de la formación específica se fundamenten en el uso de este medio.

La crisis sanitaria que permanece latente, con momentos de clara agudización, marcó un panorama de incertidumbre que la Escuela pudo aprovechar como una oportunidad para trabajar en numerosas experiencias colaborativas entre espacios curriculares sobre los cuales no podría dar cuenta en soledad. Movilizados por el deseo de impedir que se acrecienten las desigualdades, la EBA llevó adelante un trabajo inconmensurable de acompañamiento a cada estudiante y miembro de la comunidad, donde los aspectos académicos fueron solamente una de las aristas en las que se trabajó.

Este trabajo se comparte como un aporte al nuevo rumbo que se emprende, su devenir y deriva. Que sirva, además como un punto de referencia para todo lo que pueda ocurrir a partir del uso de la imagen fotográfica en éste o cualquier otro espacio educativo.

Encuentro en la conjunción de estas ideas una forma de problematizar la práctica fotográfica y subvertir sus sentidos hegemónicos; una manera de ir en contra de la idea de veracidad para dar lugar a la fotografía como forma de construcción de contingencias visuales en clave de registro, ficcional o documental, de verdades que no son únicas ni absolutas y que siempre existen por el atravesamiento de las experiencias de quien mira y registra, su concepción de mundo, sus historias de vida, sus deseos, fantasías y expectativas respecto a la fotografía como forma de materializar sus maneras de decir.

Bibliografía

Didi-Huberman, G.(2012). "Arde la imagen". Ed. Serieive y Fundación Televisa.

Machado, A. (2015). "Pre-cine y post-cine: en diálogo con los nuevos medios digitales". Buenos Aires: La marca editora.

Perec, G.(2008) "Lo infraordinario". Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Cuerpo, escena y juego: el VIH/SIDA nos interpela. Experiencia artística y didáctica

Mariela Piedrabuena¹

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Entre Ríos, Argentina.

¹ Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO), Profesora Superior de Educación Física (INEF DR. José Benjamín Zubiaur”), Diplomada en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO). Docente de las cátedras: Taller de Técnicas y dinámicas grupales, Seminario Práctica Docente I y Didáctica del Teatro y práctica docente. Directora del Grupo de Estudio: Pedagogía teatral. Profesorado de Teatro.

Resumen

Cuerpo, escena y juego invita a una reflexión conjunta, entramando conceptos que son denominadores comunes en la prevención, tomando como partida una experiencia artística denominada: Prevención.teatro: VIH/SIDA. Este proyecto fue aprobado en la Convocatoria 2015 de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado presentado por la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos a cargo del Profesorado de Teatro, sede Guaaleguaychú.

El eje central de la experiencia que comparto fue generar una producción teatral que contribuya a la Prevención del VIH/SIDA en adolescentes y jóvenes de la ciudad de Guaaleguaychú.

Lo que implicó acuerdos comprometidos con instituciones del medio, la temática requiere un trabajo interinstitucional con los

servicios de salud y la sensibilidad que genera la propuesta requirió necesario un espacio de contención, de referencia.

Desde una creación colectiva, el cuerpo y el juego se hacen presente en la escena, vinculando al público con información segura, datos confiables, que invitan a reflexionar sobre responsabilidades, conductas y modos de pensar en relación a la problemática del VIH/SIDA, desarmando prejuicios e ideas equivocadas.

Introducción

El teatro, a diferencia de otras formas de comunicación, permite un contacto más directo con el público y, si además es interactivo, facilita la comunicación con las personas espectadoras, escuchando las necesidades de éstas y retroalimentando directamente a la comunidad o a las personas. Las posibilidades del juego dramático hacen que el público se sienta identificado con lo que sucede. Por ello, la educación recurre a menudo a esta herramienta para comunicar y reflexionar sobre diversos temas.

En este proyecto se diferencian dos ámbitos de intervención, en primer lugar con el grupo de alumnos y alumnas, gestores de la propuesta teatral utilizando diferentes ideas que desencadenan en un proceso creativo y colectivo sobre la problemática del VIH/SIDA, quienes tendrán un entrenamiento actoral y de producción y el objetivo de lograr la puesta en escena de la obra (intervención

teatral). El otro ámbito de intervención hace referencia al público, acercar a los jóvenes espectadores un espacio de sensibilización y reflexión frente a la problemática a través de un hecho artístico.

Esto no puede llevarse a cabo sin la posibilidad de contar con recursos interinstitucionales que nos permitan, además de llevar un mensaje claro y seguro a través del hecho teatral, alojar consultas e inquietudes de los y las destinatarias y que tengan un lugar adecuado para realizarlas y sentirse acompañados, no se trata solo de sensibilizar sino también generar y optimizar recursos en cuanto a la asesoría y contención.

Cuerpo, escena y juego se presentan en esta propuesta como un entramado de posibilidades para dialogar con lo artístico, lo expresivo y lo educativo en términos de prevención desde una mirada de cuidados a partir de una experiencia concreta.

Desarrollo

La problemática comunitaria que aborda el proyecto es la prevención del VIH/SIDA en la población joven, escolarizada o no.

El comportamiento de la pandemia del VIH/SIDA responde a factores no solamente biológicos, sino a un problema social; responde a los movimientos y encuentros humanos a partir de necesidades económicas, políticas y culturales que, junto con otros elementos, favorecen la propagación del virus y obligan a que la epidemia se comporte de una determinada forma.

Identificar esta situación, nos habilita a desarrollar una tarea de información y sensibilización desde ámbitos novedosos que nos permita permanecer próximos a la población que se encuentra en riesgo. Así, podemos realizar abordajes que favorezcan la comprensión informativa de la infección, desde las

propias herramientas culturales que poseen las comunidades hacia las que trabajamos.

Resulta necesario que nosotros y nosotras comprendamos la problemática del VIH/SIDA, para poder transmitir datos precisos y sensibles acerca de la infección.

Generar una producción teatral pensada y sentida que sea un verdadero canal de prevención y derribar prejuicios y estigmas que solo nos aleja de una convivencia armónica e inclusiva exige de nuestra parte mucha responsabilidad por lo que hacemos y comunicamos.

El teatro puede considerarse un elemento determinante en las transformaciones sociales, Trozzo (2015) afirma que los y las estudiantes que vivencian juegos dramáticos e improvisaciones “tienen una invalorable oportunidad de desarrollar su mundo interno,

sus capacidades relacionales y el pensamiento divergente” (p. 46)

En el libro *Pedagogía del cuidado* (2021) sus autores se preguntan: ¿Cuál es la conexión entre promover la cultura del cuidado y proponer a un grupo de personas zambullirse en una experiencia artística colaborativa? Y despliegan un desarrollo que es coincidente con la propuesta que comparto y que denominan Metodología lúdico creativa que propone vivir una experiencia

- Que es una y es múltiple.
- Que pone en dialogo el mundo subjetivo e íntimo con la realidad objetiva y externa.
- Que invita a aprehender con los sentidos, registrar respuestas emocionales y compartir ideas, pensamientos, creencias.
- Que se sostiene en la comunicación verbal y no verbal como en la construcción de metáforas para interpretar el mundo, y en la colaboración para hacer algo colectivamente, partiendo siempre de la propia voz (pp.117-118).

Abrir el debate y la reflexión en la comunidad para generar un efecto multiplicador que cuestione creencias, actitudes y comportamientos, ayudando a luchar contra el miedo, el rechazo y los prejuicios. Sin embargo, aunque se haga con la mejor intención, si no se utiliza correctamente, puede ser una herramienta peligrosa y reforzar falsas creencias o prejuicios e impulsar actitudes o comportamientos discriminatorios o estigmatizantes. Para evitar esto, hay que cuidar mucho lo ¿qué? decimos (la información transmitida), ¿cómo? lo decimos (el lenguaje que se utiliza)

Creación colectiva, juego y responsabilidad

En torno a la problemática del VIH/SIDA se construyen muchos imaginarios, creencias e ideas que quizás son erróneas y nada ayudan

y ¿cómo? lo representamos (vigilar la presencia de estereotipos).

Es importante durante todo el proceso ir validando lo que se está haciendo/ produciendo desde lo creativo en general con profesionales especialistas en VIH/SIDA

De este modo, y con la lógica de Cuidados, al finalizar la puesta en escena se origina un rico debate entre los asistentes, el equipo de voluntariado y profesionales de la salud que se hacen presentes, mediante el compromiso asumido junto a la Secretaría de Desarrollo Social y Salud de la Municipalidad de Gualeguaychú y quienes brindaron en varias instancias capacitaciones sobre la problemática de VIH/SIDA y ETS.

La Dirección de Salud de la Municipalidad de Gualeguaychú (hoy día Salud comunitaria) cuenta desde el año 2008 con el Programa Municipal de VIH/SIDA, que junto con los programas de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual Integral desarrollan actividades de promoción de la salud y prevención de las Infecciones de Transmisión sexual. En la actualidad está conformado el Programa Municipal de salud sexual integral.

En este marco se realizan los Test Rápidos de VIH, lo que facilita el acceso a la detección temprana y al tratamiento oportuno, luego de cada función se realizan las asesorías correspondiente y la realización de dichos test, lo que se ha visto incrementado luego de cada intervención.

Esta modalidad de trabajo apunta a incluir de manera activa la participación de las personas usuarias en la atención de la salud, intentando superar el modelo tradicional preventivo asistencial de la salud.

a propiciar entornos de cuidado, de prevención, de solidaridad y responsabilidad.

La manera más efectiva que decidió el grupo, para poder transmitir y comunicar información certera fue trabajar en primera instancia la creación colectiva, desde el cuerpo, el movimiento y la expresión; comenzar a explorar ¿qué les implica o transmite la palabra Sida?, que les pasa a ellos y preguntarnos qué nos pasa a todos.

El encuentro es el objetivo de una tarea preventiva, donde lo individual da paso a la creación colectiva, alimenta, enriquece y refuerza la superación de diferencias para sostenerse en los acuerdos, en la cooperación y el compromiso con la tarea. García (2003) se refiere a los grupos como un interjuego de roles y la construcción de un nosotros, “se va construyendo la mutua representación interna a partir de un proceso, de una praxis por lo que cada integrante que participa de una situación reconstruye dentro de sí, a nivel de lo intrasubjetivo esa situación” (pp. 25-26).

La propuesta introduce un juego en la escena, lo que permite que el público espectador participe activamente del mismo y aprenda jugando. El juego pertenece al material “Experiencias para armar” del manual para talleres de salud sexual y reproductiva del Ministerio de Salud de la Nación, por lo tanto se garantiza que la información sea fidedigna.

El teatro, como se deja entrever, refleja muchos de estos conceptos y dinámicas en su práctica cotidiana, en su hacer escolar, social y/o comunitario.

Podemos afirmar que el vínculo, el grupo y el encuentro son partes de una misma dimensión si partimos de la premisa de que “sin otro no hay aprendizaje” (Garzón y Tripodi, 1999, p.52)

¿Por qué desde el teatro? “Tanto las propuestas lúdicas como las grupales conviven con los procesos de la práctica teatral, en el libro Adicciones. Todos a escena, se expresa que el teatro permite a los estudiantes sentirse protagonistas desde una manera activa y participe. Cuando la sociedad en la

que viven se acrecienta la individualidad, la competitividad, el aislamiento y necesitamos ofrecerles un espacio de búsqueda y creación, de libertad y el teatro tienen mucho para ofrecer como un lenguaje, como objeto de conocimiento escolar, como herramienta metodológica, es decir ‘como recurso para...’” (Piedrabuena, 2019, p. 14).

Múltiples experiencias dan cuenta de cómo el Teatro despliega un sinnúmero de posibilidades para contribuir a la salud y mejorar las condiciones de vida, en cualquiera de sus manifestaciones más diversas: obras de teatro, talleres, grupos, intervenciones, performance, teatro de títeres, creaciones colectivas, en diferentes edades y contextos.

El arte aplicado con fines sociales en salud, según Pansera (2017) tiene tres efectos claros

- a. En lo individual permite a las personas reconectarse con zonas lúdico-placenteras, estimular la imaginación, reafirmar la autoestima y la sociabilidad.
- b. En lo grupal fortalece la generación de vínculos, desarrolla la capacidad de solidaridad y empatía, participación en la toma de decisiones y creación de nuevos bienes o realidades.
- c. En lo social permite reposicionar a grupos o colectivos de baja visibilidad a través de una herramienta legitimada socialmente como es el arte (p. 67).

La experiencia busca una sensibilización desde las emociones, hay un contraste en “juego” con los saberes que el público tiene como información válida, una vinculación propia con la experiencia de vida de cada uno, de cada una y un compromiso o una responsabilidad que se evidencia o no desde la mirada adulta, o desde la mirada del educador o educadora, porque eso paso incluso en las Jornadas de Educación Sexual Integral (ESI) entre docentes. ¿Qué dice el “otro cuerpo” el

que no está en la escena, pero que forma parte del convivio teatral?

Las experiencias en este sentido dejan en evidencia que en Teatro se aprende interactuando con la realidad: “Hoy, ahora mismo,

Percepciones, emociones y sentimientos

No importaba donde se realizará la puesta en escena, pero sin dudas que la interacción con el público, enriqueció de manera significativa la experiencia, no sólo en el juego participativo, sino en la intervención en general.

Estar convocados, adolescentes y/o público en general para una “intervención teatral” que hable del VIH/SIDA, y que se inicie con un trabajo corporal, de juego, de concentración, de espacios, de tiempos, de percepciones del todo, de las partes, del otro de los otros, genera cierta incomodidad y provocación que comienza con frases sobre el VIH/SIDA.

En nuestra experiencia, debemos reconocer que es muy bajo el porcentaje de personas que han visto teatro, por no decir nulo, incluso con los docentes (obviando la presentación en la sede del profesorado y en el teatro mismo). Aquí aparece un condimento extra tanto para adolescentes o adultos que debemos aprovechar: un nuevo lenguaje para decir, expresar, un código nuevo para deco-dificar, donde la experiencia es de cada uno, e impacta de maneras diferentes, subjetivas, generando divergencias a la vez que se construye pensamiento simbólico.

En este sentido, es importante resaltar la movilización interna que provoca, no solo en la población adolescente, sino en la adulta y también en las personas adultas mayores, se desestructura una creencia que las y los “adultos” tenemos en claro la información y a medida que se desarrolla el juego en la escena, incluso con los actores mismos, que de modo intencional siembran dudas sobre algunos conceptos, mitos o creencias, a modo de juego, de improvisación que pone en cuestión

si hay una posibilidad en tanto potencia, es la del cuidado, la compañía, la conversación a propósito del mundo y de la vida, y de la hospitalidad” (Skliar, 2020, p. 27).

la información que cada uno, cada una dispone, por ejemplo: ¿Qué entendemos por periodo ventana? ¿Métodos anticonceptivos? ¿Diversidad sexual? Es decir un sinfín de preguntas provocadoras desde la acción misma de la intervención que se consolida cuando el público comienza a participar del juego. Pautado. Provocado. Conclusiones finales.

Como conclusión final y habiendo sido directora del proyecto, me queda el entusiasmo de seguir provocando nuevas posibilidades desde los elementos que tomo como fundamentales en educación y salud: teatro y juego, pero también la convicción de que como medio, como práctica, incluso como fin en sí mismo, dependiendo los objetivos de cada intervención son muy valiosos.

Estoy convencida de la necesidad del trabajo interdisciplinario e interinstitucional, de otra manera no puede ser posible, recuperar y fortalecer los tejidos sociales, las redes institucionales pero también las subjetivas, las informales, en este caso con una propuesta desde el arte, fomentando la creatividad, la expresividad, un cuerpo comprometido en la escena, en el decir, en el hacer. Un juego constante de emociones que atraviesa a actores y espectadores la experiencia de vida.

Creo necesario fortalecer el trabajo en equipo dentro de las instituciones, como dificultad eso fue identificado en la evaluación del proyecto, estas convocatorias se diluyen en el tiempo, lo que hace que el grupo se desintegre, se forme y vuelva a formarse, tanto con los alumnos como con los docentes.

A futuro estamos trabajando en la construcción de procesos didácticos que involucren

diferentes disciplinas curriculares para un abordaje de la temática desde el hecho teatral apostando al cruce entre disciplinas de manera institucional.

Bibliografía

Alvarez M., Boilini M., Enriz N., Palazzolo F., Schluskelblum C. (2021). Pedagogía de Cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual. Editorial La Crujía.

García, D. (2003). El grupo. Métodos y técnicas participativas. Espacio Editorial.

Pansera, C. (2016). Teatro y salud. Entre el caos biológico y el arte terapéutico. Editorial Artes Escénicas.

Piedrabuena, M. (2019). Adicciones: todos a escena. Teatro como recurso en la prevención. Editorial Artes escénicas.

Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSyPR) (2014) Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva. PNSSYPR. Ministerio de salud de la Nación.

Skliar C. (2020). Mientras respiramos (en la incertidumbre). Noveduc.

Tripodi, G., Garzón, G. (1999). El cuerpo en juego. Editorial Lumen.

Trozzo E. (2015). La vida en juego. Editorial Nueva Generación.

Dispositivos para la autonomía. Dispositivos pedagógicos para la producción artística

Lucía Ruiz¹

Universidad Nacional de las Artes

¹ Graduada Licenciatura en Artes Visuales orientación Pintura (tesis presentada, esperando defensa) Universidad Nacional de las Artes. Maestranda en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente Artística 805 Ciudad de Trelew y Anexo Ciudad de Madryn, Chubut, Argentina/ Referente Provincial de Artes Visuales, Coordinación de Educación Artística, Ministerio de Educación del Chubut.

Resumen

El siguiente trabajo reúne algunas ideas de la tesis presentada para obtener el grado de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Desde el análisis de la propia experiencia en la aulas

de la UNA, se propone un recorrido reflexivo bajo la mirada de las pedagogías críticas y la producción artística contemporánea; a partir del concepto de dispositivo pedagógico y autonomía.

Introducción

El interés personal por investigar las relaciones entre los procesos pedagógicos y las producciones realizadas en los Talleres Proyectuales y los Talleres de Lenguaje Visual de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) está influenciado por mi práctica docente en el nivel superior y por la necesidad de profundizar teóricamente sobre los dispositivos pedagógicos en la producción artística.

Este trabajo parte de una serie de proyectos que abordan la memoria, la identidad y los discursos históricos escolares, entendiendo que estas producciones no se pueden desarrollar en otro contexto y tiempo, y que por lo tanto mirar lo que sucede dentro de

las aulas, analizarlo y estudiarlo, puede facilitar una reflexión sobre las condiciones de la producción contemporánea y sobre el camino actual de la formación en artes. Me detendré en diferentes conceptos pedagógicos como: formación, acto pedagógico, autonomía y en la relación dialéctica entre arte y educación. Luego definiré el dispositivo pedagógico y lo relacionaré con producciones personales realizadas dentro de la UNA donde aparecen los conceptos de memoria, identidad y de la producción artística como espacio creativo en el que se plantean interrogantes y enigmas. Servirán como apoyo teórico los aportes de Paulo Freire, con respecto a la autonomía del

estudiante y de Marta Souto, los conceptos de formación y de dispositivo pedagógico. También sumé las experiencias de María Acaso y Luis Camnitzer sobre el arte y la educación que llevaron adelante en el Matadero y Pedagogías Invisibles entre otros espacios de

España, junto a otros autores, docentes, investigadores y artistas. Intentaré demostrar que el fin último de toda formación es la autonomía del aprendiente frente al conocimiento y que en una carrera en artes esta autonomía es la base de la producción artística.

Desarrollo

El acto pedagógico como encuentro

El acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado con lo sentido y actuado. Marta Souto (2007, p. 42)

Para comprender qué entendemos por acto pedagógico me gustaría referirme a una actividad propedéutica propuesta por la cátedra de Dibujo Oficio y Técnica de las Artes Visuales (OTAV) de Carlos Porley, en el turno noche. Al llegar nos ubicamos sentados en ronda, nos acercan unas ramitas de árbol que sostenemos con la mano, con la otra mano sostenemos un lápiz, y en nuestra falda hay una hoja, debemos dibujar, sin mirar la hoja, aquella rama. Sus direcciones y sus quiebres. El lápiz fluye por la hoja, va y viene, se desliza como si supiera por dónde ir. Así fue mi primera clase de dibujo. Los profesores pusieron en discusión el hacer, el dibujo, la arbitrariedad del contorno, la abstracción y nuestra manera de mirar lo que nos rodeaba. El acto pedagógico, asevera Souto, es un proceso dialéctico. La autora lo concibe como un sistema complejo. “¿Qué es el acto pedagógico? Es un encuentro, es una relación. Se da en un espacio y en un tiempo. Surge en un contexto sociocultural, en un tiempo histórico y social, desde tiempos históricos personales. Es una realidad concreta. Es un escenario imaginario. Es la acción entre el que aprende y el que enseña. Surge en torno a la función de saber. Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la

mediación de otro (maestro)” (Souto, 2007, pp. 41-42). Quiero relacionar el concepto de acto pedagógico de Souto con el “dilema desorientador” que introduce Luis Camnitzer en la educación artística. “Hay lo que llaman por ahí “dilemas desorientadores” que son en realidad lo que uno hace en arte, tratar de crear un ¿y esto qué es?, y obligar al que lo mira a crear su propio camino para salir de ahí” (Camnitzer, 2018, p. 96). Trasladado a la educación, este dilema que el artista puede utilizar para dialogar con el espectador puede transformarse en un diálogo con la materia, con las posibilidades del espacio y con la necesidad de encontrar soluciones personales. Este ejemplo que propongo de una primera clase de dibujo sirve para ilustrar el acercamiento a una disciplina específica en un espacio taller que en su definición nomencladora tiene al oficio y la técnica como ejes vertebrales. En la experiencia que analizamos, el espacio taller de OTAV no se articula como un espacio de instrucción académica verticalista, donde el alumno no tiene que aportar más que la práctica constante para reconocer y dominar lo disciplinar, por el contrario, el encuentro con el dibujo se da desde lo personal, lo subjetivo y lo sensorial. Hay un intercambio que se produce y que como mencionaba en un principio no hay manera de conocer en qué terminará, es decir es trayecto y no trayectoria. El trayecto formativo presenta una propuesta, un acercamiento a la disciplina y el estudiante construye en un espacio y con medios determinados que lo condicionan pero que también le posibilitan una resolución autónoma. Retomando las

ideas de Souto, el acto pedagógico consiste en un encuentro interpersonal que incluye a un sujeto aprendiente y a una disciplina o conocimiento. La escena pedagógica que analizamos propicia un encuentro relacional que habilita que el estudiante se plantee interrogantes. De esta manera, la respuesta no está en el objeto, en el docente o en el programa curricular, está en las relaciones que el sujeto aprendiente realiza frente a ese objeto que será representado. Rescato este primer encuentro con el dibujo en mi formación porque si bien en los siguientes encuentros tuvimos acceso a contenidos académicos específicos de la formación como el trabajo con escalas, la utilización de ventanillas para el recorte y selección de encuadres, el trabajo con modelo vivo, los croquis, la utilización de la naturaleza muerta, recorrido barriales para dibujo urbano, etc. Este primer momento es fundacional tanto en cómo entender aquello que nos rodea y en cómo construir

La autonomía

En Pedagogía de la Autonomía, Paulo Freire establece que enseñar no es transferir conocimiento, exige: rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, la corporificación de las palabras por el ejemplo, riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. Además entiende que se necesita: conciencia del inacabamiento, reconocimiento del ser condicionado, respeto a la autonomía del ser del educando, buen juicio, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, la convicción de que el cambio es posible, curiosidad. Y agrega que enseñar es una especificidad humana, y por lo tanto exige: seguridad, competencia profesional y

un pensamiento para la producción personal, despoja de imposibilidad al dibujo y lo acerca como una relación asequible. La mediación del docente es para Souto el punto de partida de la propuesta pedagógica que invita a pensar en múltiples respuestas. Vuelvo aquí a la idea de trayecto, esta noción de que el recorrido que realice el sujeto aprendiente es impredecible, es liberador para docente y estudiante y motor de propuestas que no se centren en repetir modelos preestablecidos, ligados a un formato de resolución dispuesto, sino a la comprensión de la diversidad. Esta elección en un espacio formativo es una declaración ideológica. “Un día de septiembre de 1971 descubrí que, si con un lápiz hacía una marca mínima en un papel, estaba alterando el orden del universo de manera irrevocable [...] eso significa que alterar el universo es una cosa bastante simple, es algo que puede hacer cualquiera” (Camnitzer, 2009, p. 21).

La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible.

Paulo Freire (1997, p. 111)

generosidad, compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención del mundo, libertad y autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocer que la educación es ideológica, tener disponibilidad para el diálogo y querer bien a los educandos. Este escrito de Freire está dirigido a la formación de adultos y en especial para la formación de futuros docentes.

Queda claro que el acto pedagógico no consiste en transferir conocimiento, sino en un acto de mediación entre cierto conocimiento disciplinar o técnico y el sujeto aprendiente. Esta mediación no es estática y preestablecida, sino que tiene diferentes momentos y se desarrolla en una relación dialéctica entre docente y estudiante. Para Freire se debe tener siempre presente que el acto de enseñar es un proceso complejo.

Propone en primer lugar interpelar al otro, desde un tiempo y espacio (podríamos aquí mencionar el concepto de conocimiento situado, que si bien no pertenece explícitamente a él puede relacionarse) respetando su saberes previos y no considerándolo una caja vacía que hay que llenar. En el caso de los talleres y también en las materias teóricas se evidencian los distintos paradigmas educativos que elige cada cátedra. Una de las experiencias más enriquecedoras en el OTAV de Pintura de la Cátedra Cuello, era la propuesta de presentar al final de cada clase una “puesta en común”. Para ello se daban vuelta los atriles y paneles y quedaban los trabajos al descubierto para ser analizados por todos los estudiantes. Trabajamos a partir de un modelo vivo en común, con una línea de trabajo dada por el docente al principio de la clase, y realizamos distintos ejercicios: croquis reposados, croquis de corta duración, el modelo en movimiento, escorzos, etc. En cuanto al color, aprendimos a armar paletas aplicando las teorías del lenguaje visual en directo. Sin embargo, al dar vuelta nuestros paneles, había diversidad no uniformidad. Hasta aquí nada demasiado nuevo para un taller de pintura, sin embargo, lo interesante eran las devoluciones de los docentes, estas devoluciones eran individuales pero compartidas con el resto de los compañeros. Recorrían las salas mirando y haciendo devoluciones, mientras los demás aprendíamos de esas devoluciones a compañeros y a nuestros propios trabajos. En ese recorrido de los docentes quedaba claro que no tenían un preconceito acerca del resultado final, no esperan una resolución en concreto, hacían correcciones, por supuesto, pero con una mirada contemporánea de la pintura y de la enseñanza de la disciplina que comprendía los tiempos y evoluciones de cada estudiante en particular bajo la mirada colectiva del taller. Este tipo de acercamientos conlleva sus propios riesgos y tiene requerimientos particulares, por un lado, un

estudiante activo que sea capaz de poner en uso las herramientas que va adquiriendo y por el otro la agudización de la mirada crítica que aparece cuando las devoluciones se hacen frente a otros que también pueden mirar, reflexionar y compartir sus ideas sobre las producciones. El riesgo es no tener control como docente de los resultados finales y el costo es el tiempo dedicado a acompañar a cada estudiante en sus propios procesos.

Se trata de esta disponibilidad para el diálogo de la que nos habla Freire y que siempre se dará en comunidad, el rescate en una carrera que es esencialmente individual y en dónde la posibilidad de una lectura colectiva es necesaria. Dice Rita Segato “de forma esquemática podemos decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida” (Segato, 2018, p. 16) Es necesaria la mirada del otro para la producción artística, y es en los talleres donde esa mirada se transforma en una mirada crítica capaz de hacer preguntas y reflexiones. En conclusión, no es posible entender la autonomía como la idea del individuo solo frente al conocimiento, sino que, al hablar de espacios de formación hablamos de otros que acompañan, comparten e intervienen activamente en esta formación. Son espacios donde surge la diversidad en la

producción sólo cuando se permite y acepta la multiplicidad de miradas. Cito el perfil del egresado que plantea la UNA para poder de allí, tomar algunas definiciones más acerca de la autonomía:

“La obtención del título de Licenciado en Artes Visuales con orientación en Pintura, garantiza la posesión de conocimientos de oficios y técnicas, instrumentales y proyectuales completos en las disciplinas específicamente necesarias para la producción de obras, objetos y/o eventos estéticos y comunicacionales. Asimismo, la capacitación necesaria en el lenguaje visual y sus elementos constitutivos y metafóricos, como el cruce con el sonido y sus funciones retóricas para producir discursos visuales.

También las competencias en una formación teórica especial y general, histórica, cultural, metodológica, filosófica, humanística, crítica, autónoma y creativa, con sentido nacional.

Estas adquisiciones permitirán al egresado actuar como un realizador visual consciente, responsable y ético e integrado su comunidad.

La sólida formación impartida asegurará el adecuado respaldo a la labor profesional, propiciará un alto nivel de responsabilidad en su desempeño y habilitará para la innovación, con flexibilidad en los enfoques y rigor en los análisis”.

Llegamos a la conclusión de que el fin de la formación en artes es la autonomía del sujeto aprendiente frente al conocimiento y en el caso de las artes, esta formación tiene como fin ser un sujeto capaz de producir obras. Para esa producción se esperan del graduando que asimile contenidos y conceptos específicos del

campo del arte. Este perfil, además demuestra una mirada contemporánea de la educación en artes, que, si bien menciona las aptitudes disciplinarias esperables, también entiende que para la producción es necesario una conciencia del espacio-tiempo y un compromiso con los discursos que se establecen y una apertura a la investigación desde lo multidisciplinar. Es aquí donde volvemos a las ideas de Freire, desde su pensamiento pedagógico sostiene que la educación no es neutra. La ideología atraviesa las diferentes cátedras, los programas de estudio, las cargas horarias, las miradas disciplinares y los espacios físicos. Para la pedagogía crítica, la educación no es una especie de transfusión de conocimiento de manera unilateral porque reconoce la capacidad de los educandos de producir nuevos sentidos y de establecer nuevas relaciones. Esto deviene en prácticas que requieren de estrategias, dinámicas y dispositivos específicos. Si el educando es capaz de establecer nuevos sentidos, los espacios de formación ya no son solo espacios de transmisión de saberes, de asimilación de técnicas, sino que deben ser espacios donde esos saberes, técnicas y procedimientos faciliten nuevas relaciones y en el caso del arte, producciones. Pero también en esta autonomía debe haber ética, mirada crítica y situada, es decir conectada con su contexto y realidad.

Finalizando, la autonomía es la capacidad de formular preguntas, mirar críticamente la realidad e investigar a partir del análisis. El acto pedagógico es un encuentro, cuyo fin es la autonomía y para esto abordaré el concepto de dispositivo pedagógico como facilitador estratégico.

El dispositivo pedagógico

Elegir la noción de dispositivo como ordenadora de esta investigación implica pensar su complejidad. El dispositivo es una estrategia

que aborda la complejidad. Estrategia en tanto “constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas

de la acción” y desde este lugar sostiene un componente normativo, es decir un orden y complejidad como “producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, técnicos, sociales, pedagógicos, etc.” (Souto, 1999, p. 93). Las teorías de la educación, en sus comienzos, estuvieron ligadas a la modernidad cuyo modelo estuvo basado en la idea de la verdad, de la razón, de lo lineal. Para esta concepción de la enseñanza y la educación, el método y el orden significaban lo previsible. La educación y su teoría eran un conjunto de normas y reglas que garantizaban el aprendizaje. Estas teorías o didácticas, que para su momento fueron revolucionarias, estaban ligadas al método cartesiano. Hoy entendemos que lo que pasa en un aula, no es estático ni previsible. Que los escenarios no pueden ser diagramados previamente, que la realidad es cambiante y que el uso de estrategias para la enseñanza es un camino que incluye la “diversidad, la heterogeneidad, la temporalidad y reconoce la multiplicidad de dimensiones y de cruces entre ellas propias de un campo problemático como el pedagógico” (Souto, 1999, p. 93). En este sentido una estrategia “elabora uno o varios escenarios posibles, Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción (Marín, 1996, p. 127, citado en Souto, 1999, p.93). Aparecen como necesarias estas concepciones

y estos posicionamientos teóricos frente a la enseñanza artística y específicamente en el campo de la producción artística o en el de los talleres proyectuales, donde la “acción” sería el acompañamiento de diferentes proyectos de investigación disciplinares y multidisciplinarios de los estudiantes. Frente a una idea, hay reglas, encuadres y requisitos para que este dispositivo funcione. Se plantea como un “espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera” (Souto, 1999, p. 104). En este recorrido, entiendo la formación como un espacio en el que uno de los fines es la autonomía del sujeto aprendiente frente al conocimiento, y en artes esto sería frente a una producción reflexiva, situada, cuestionadora. El dispositivo se presenta “como lo que abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. No sólo lugar de sujeción sino creador de posibilidades, de desarrollos en el juego de libertades, de intersticios, de micro relaciones [...] como espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio...” (Souto, 1999, p. 105). El dispositivo “dispone esos componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje y la formación” (Souto, 1999, p. 105).

El dispositivo como provocador de conocimiento

En la primera parte de esta investigación puse el énfasis en que el fin de la formación era la propia autonomía del sujeto aprendiente frente al conocimiento y la capacidad de este sujeto de generar nuevas conexiones y abrir nuevas puertas. Un ejemplo son las propuestas del grupo del Matadero o la de la Escuela de Educación Disruptiva, ambas de España, donde se comenzó a cuestionar el concepto de conocimiento. Parte de este

grupo de investigadores son Andrea de Pascual y David Lanau, de quienes ya he presentado algunas citas e ideas, ambos plantean que “tanto la educación como el arte, cuando son honestos con su razón de ser, deben moverse en el terreno del cuestionamiento de las certezas determinadas por los órdenes ya establecidos y buscar la creación de sistemas alternativos, propios, significativos y adecuados a las cuestiones relevantes en la

realidad social del momento” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 38). Marta Souto por su parte, al explicar a qué se refiere cuando afirma que un dispositivo es un provocador de conocimiento, asegura que se trata de un conocimiento que supera lo cognitivo, Souto aclara que el dispositivo es provocador del conocimiento “no solo como proceso cognitivo sino también como vínculo emocional” y define al conocimiento como “una relación de un sujeto con un objeto que se presta, se dispone a ser conocido. Dicha relación obedece a una triple causa, por un lado lógica en tanto relación de intelecto, epistémica; por otro emocional; por otro social, en tanto relación con el saber cultural y socialmente construido y transmitido”. Al hablar de un dispositivo que se propone como fin construir la mirada desde el asombro y la capacidad de deconstruir relatos y reflexionar críticamente la cultura visual. Camnitzer plantea que “el arte es una forma de pensar que para mí está por encima de todas las disciplinas” (Camnitzer, 2018, p. 39). Esta mirada que puede parecer excesiva, y quizás lo sea, tiene su justificación, Camnitzer asegura que “como categoría es mucho más amplia la parte artística que la parte científica, y veo la ciencia como un subproducto menor del pensamiento artístico, casi como un accidente mental que fue tomando primacía. Entonces, lo que a mí me

interesa es pensar artísticamente más que hacer artísticamente y romper con las fronteras disciplinares que fracturan y fragmentan el conocimiento” (Camnitzer, 2018, p. 39). A este concepto adhiere también María Acaso en su trabajo sobre el Art Thinking. En él plantea que “la experiencia artística incluye cuatro elementos que han de pasar desde las artes a la educación: el pensamiento divergente, crítico y creativo como alternativa a la supremacía del pensamiento lógico; el placer como elemento central (recordemos que la experiencia estética es un elemento clave de las artes); la celebración de la pedagogía como un proceso de generación de conocimiento, y no solo de transmisión, y por último, el trabajo colaborativo y por proyectos” (Acaso, 2018, p. 46). Es decir, la autora encuentra en el arte y específicamente en la manera de hacer del arte contemporáneo una similitud con lo que sucede en educación cuando existen enfoques pedagógicos que provoquen al estudiante a generar conocimiento. En ese sentido, De Pascual y Lanau agregan “la auténtica pasión por el conocimiento desafía “el método” y apuesta por una libertad de creación artística como medio necesario para descubrir, y quizás, incluso, cambiar las propiedades del mundo en el que vivimos” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 40).

El collage como metáfora

El uso del collage, en algunos de los primeros proyectos que comienzo a desarrollar dentro de mi formación en la UNA puede servir como ejemplo ilustrativo. Parto de una breve reflexión en torno al collage como el inicio de una investigación, y en definitiva como una posibilidad de explorar diversos materiales, mientras las ideas y procesos educativos y de formación se iban asentando. Podríamos dividir arbitrariamente la formación en dos etapas, la primera de formación general

disciplinar, y la segunda de formación específica y orientada. Cuando se comienza a cursar los espacios de talleres proyectuales específicos de la orientación, en mi caso pintura lo que separa una etapa de la otra, es, en definitiva, la búsqueda de un proyecto personal que devenga en una investigación y producción final de graduación.

La multidimensionalidad de la producción contemporánea, el cruce de disciplinas artísticas y del campo de lo teórico en la

producción, hacen que la formación frente a la producción parezca insuficiente. El collage aparece en mi producción como un juego liberador de posibilidades, del no saber, de investigar y de ir poniendo en imágenes y palabras las ideas que iba formando. En mi trayecto por los proyectuales de pintura, pasé por diferentes espacios con una mirada académica, lineal y con mecanismos pedagógicos verticalistas. En algunos casos donde la figura del docente aparece como la del “Maestro” y sus “aprendices”. En otros casos se nos proponían presentar estudios sobre una manzana, cien estudios pictóricos, para ser más precisa, sobre una manzana. Entendí que tres niveles (tres cuatrimestres) de Pintura no eran suficientes para armar un proyecto. Estaba segura de que no quería pintar bodegones, pero quería hacer la orientación en pintura, por otro lado tampoco sabía responder a los cuestionamientos de los docentes sobre cuál era mi proyecto de investigación en pintura para el taller proyectual. En medio de esa frustración, aparece un espacio, una propuesta liberadora, el collage. Pienso que el collage es una metáfora del dispositivo porque me permitió todo aquello que puede provocar un dispositivo pedagógico, salir del ostracismo de la producción individual, para participar

activamente de los talleres, compartir mis inquietudes y descubrimientos y ser testigo de lo que le sucedía mis compañeras. Por otro lado, me ayudó a pensar artísticamente desde aquello que me era cercano, que me generaba curiosidad e interés y que se abría muy tenuemente como la posibilidad de decir algo. La posibilidad del error, y el aprovechamiento del error como recurso pedagógico me permitió abrirme a la producción y a una investigación proyectual con libertad y sin miedo. “Frente a la comodidad de las verdades establecidas como tal, se impone la necesidad de la incertidumbre, de hacerse nuevas preguntas y ensayar distintas respuestas” (De Pascual y Lanau, 2018, p. 38). Estos ejercicios y trabajos fueron la punta del ovillo para las producciones que trabajaré más adelante. En ellos, empiezo a trabajar con la infancia, los niños con cabezas de animales, utilizo herramientas digitales e intervengo impresiones. Se empiezan a organizar ideas desordenadas sobre la identidad, lecturas americanistas e historias personales. Las devoluciones de docentes y compañeras sirven como modo de agudizar la mirada, acercarme a nuevas lecturas y permitirme explorar diferentes modos de hacer.

La autobiografía como dispositivo

Instalación Alma

Las colecciones como dispositivo pedagógico me permitieron ordenar materiales, clasificarlos y usarlos con un fin retórico. En el camino hacia las diferentes producciones e investigaciones que desarrollé desde el collage, fue apareciendo la idea de memoria, de acumulación y archivo, y la idea de identidad relacionado con registros autobiográficos. Anna María Guasch habla de la autobiografía en el arte contemporáneo como un género. La relación entre la acumulación o colección, el

archivo, la memoria y la autobiografía es inmediata para la autora. Desde este encuadre puedo decir que no es casual que mi producción se acercara a lo autobiográfico, la idea de proponerle a estudiantes trabajar desde objetos y elementos cotidianos o ficcionados (es decir, pensar la colección posible como un concepto y no necesariamente como objetos materiales que sean de la vida cotidiana, o que el estudiante se dedique a coleccionar), son recursos que “busca transformar el material histórico oculto, fragmentario y marginal en un hecho físico y espacial” (Guasch, 2005,

p. 157). Por otra parte también Guasch habla de que desde finales de la década del 60, hay “un giro hacia la consideración de la obra de arte en tanto que archivo o como archivo” y que existe “una generación de artistas que comparten un común interés por el arte de la memoria, tanto la memoria individual como la memoria cultural” (Guasch 2005, p. 157). Sobre la memoria cultural, es claro el análisis de mis producciones sobre la cultura visual escolar en Argentina, en especial sobre la conquista de América y todo los idearios e imaginarios que pueden desprenderse de allí desde una lectura crítica. En cuanto a la memoria individual, Guasch menciona artistas como On Kawara con el registro diario y una producción en clave de archivo alegórico y a Christian Boltanski con su acumulación de objetos, su interés por la fotografía y el archivo (las cajas metálicas por ejemplo). Para Guasch “Boltanski no está interesado en la reconstrucción de un evento del pasado, sino en la ‘memoria’ como un hecho a la vez antropológico y existencial” (Guasch, 2005, p. 175). Hay un cruce muy potente entre la historia del propio artista, sus vivencias en la segunda guerra mundial como hijo de madre cristiana y padre judío. Guasch habla de que estas características constituyen tanto la memoria íntima del artista como la memoria colectiva del pueblo judío. En los lugares de la memoria, Anna María Guasch habla de una recuperación de la memoria: “en la génesis de la obra de arte “en tanto que archivo” se halla efectivamente la necesidad de vencer el olvido, a la amnesia mediante la recreación de la memoria misma a través de un interrogatorio a la naturaleza de los recuerdos” (Guasch, 2005, p. 158). Esta forma de entender la historia y la memoria, sale de la mirada progresiva y lineal, entiende que las relaciones son múltiples e infinitas. “El arte tiene que ver con nuestra relación con el tiempo en que vivimos” dice Christian Boltanski (Guasch, 2005, p. 176) y desde allí

hay una vinculación aparente entre la memoria íntima y la colectiva. Andreas Huyssen sostiene que “Recordar como una actividad vital humana define nuestros vínculos con el pasado, y las vías por las que nosotros recordamos nos define en el presente. Como individuos e integrantes de una sociedad, necesitamos el pasado para construir y ancorar nuestras identidades y alimentar una visión de futuro” (Huyssen, 1994, p. 31).

Como antecedentes del archivo en las prácticas artísticas contemporáneas, Guasch menciona el collage y el fotomontaje en las vanguardias del siglo XX. Es inevitable hacer esta lectura, relacionar mis producciones a estas ideas sobre la memoria y el archivo. Sobre todo, esta idea de las “impresiones”, trasladado a la producción contemporánea, creo que está en la capacidad de poner indicios que hablen, cuestionen e interroguen a nuestro tiempo o pasado cercano. La relaciono directamente con la instalación *Alma*, que presenté en el último Proyectual de Pintura como trabajo de investigación final. La instalación constaba de telas traslúcidas que colgaban en un pasillo improvisado con paneles que habitualmente se usan en los talleres de dibujo y pintura de la universidad. Se formaba así un espacio para recorrer, pero los paneles estaban lo suficientemente separados para dejar espacio a múltiples recorridos. Desde lo conceptual, la obra intentaba acercar al espectador a una memoria íntima y personal. En la primera cortina bordadas aparecían las palabras: Herencia, Memoria e Identidad. Y sobrevolando esas palabras, también bordadas aparecían unos pájaros precolombinos como los que trabajé en otros proyectos. Por fuera de este pasillo, en otra tela traslúcida que colgaba de una pared se proyectaba un video que alternaba mis manos bordando esas cortinas, y la imagen de un niño bebe que dormía, ese niño era mi primer hijo, León, que tenía días de vida. En el fondo del pasillo, se encontraba un bordado: Herencia, el

bordado que presenté en la muestra grupal de la cátedra en el Espacio Cultural Nuestros Hijos (ECuNHi) en la ex Escuela Mecánica de la Armada (EsMA). Sobre los paneles, collages de mapas y papeles, y en el piso tierra negra y húmeda que también llenaba el espacio de un aroma especial. La luz de la sala estaba apagada, y una pequeña luz iluminaba el bordado Herencia en el fondo del pasillo, eso daba un clima especial e íntimo. Los registros fotográficos que poseo sobre esta instalación, son los de los propios espectadores, que tomaron con sus cámaras y luego me acercaron. En el pasillo además de las cortinas colgaban hilos enredados que no llegaron a ser bordados, una metáfora del tiempo, de las puntadas sin hilo. Casi como una metáfora de la idea de Carl Jung sobre las zonas de luz y oscuridad, de lo consciente y lo inconsciente, lo único iluminado era el último bordado del zorro, una referencia autobiográfica, junto con la imagen en video, con manos que hacían y una vida que comenzaba.

Frente a la necesidad actual de reflexionar sobre los procesos educativos en las artes visuales, no solo en la formación universitaria sino en las propuestas artísticas que realizamos, entiendo que debemos reforzar los espacios educativos en artes como espacios para la construcción del pensamiento y de la autonomía frente al conocimiento. Este registro sobre mis propias experiencias dentro de la UNA, comenzó como una pregunta. ¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Cómo llegué a las producciones que voy a presentar en la tesis? ¿Qué importancia tienen los procesos educativos y los dispositivos pedagógicos en estas obras? Considero que los dispositivos pedagógicos que se pusieron en juego para la producción facilitaron la reflexión para la producción y que estos trabajos fueron el fruto de un entramado complejo, articulado por diferentes docentes en una institución determinada, pero que puede quizás, servirnos para seguir reflexionando sobre la formación en artes.

Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (Vol. 30). Fundación Telefónica.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2019). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Bordieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourriaud, N. (2007). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Boltanski, C., & Grenier, C. (2011). *La vida posible de un artista*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Camnitzer, L. (2015). *Arte y pedagogía. Esfera pública*.
- Camnitzer, L. (2017). *Ni arte ni educación*. In *Ni arte ni educación: una experiencia en la que*

lo pedagógico vertebra lo artístico (pp. 19-26). Los Libros de la Catarata.

Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Matèria. Revista internacional d'Art*, (5), 157-183.

Guasch, A. M. (2009). *Autobiografías visuales: del archivo al índice* (Vol. 24). Siruela.

Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: genealogías, tipologías y discontinuidades*. Ediciones Akal.

Guasch, A. M. (2012). El giro de la memoria y el giro del archivo en las prácticas artísticas contemporáneas. *Revista 180*, (29).

García Retana, J.A. (2016) "Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire" *Revista Educación* 40(1), 113-132.

Smith, T. E. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Siglo Veintiuno Editores

La educación por el arte como formación docente

Stella Kuguel¹

Silvina Gabrinetti²

Jésica Giardina³

¹ Profesora de enseñanza primaria y licenciada en Artes UBA-FFYL. Actualmente coordina el Curso de Especialización Docente en Educación por el Arte y da talleres de Medios Audiovisuales en el Instituto Vocacional de Arte. Es profesora de teorías estéticas y de lenguaje audiovisual en institutos de formación docente en CABA. Forma parte del equipo docente de la Especialización en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos en Filosofía y Letras UBA.

² Docente de Expresión corporal, licenciada en Composición coreográfica-Mención Expresión corporal UNA y licenciada en Sociología UBA. Actualmente es docente del Instituto Vocacional de Arte -en los talleres infantiles y en el Curso de Especialización docente de Educación por el arte-, en la Licenciatura de Nivel inicial de la UNLU y en instituciones de formación docente de CABA.

³ Docente de nivel inicial y licenciada en Artes UBA-FFYL. Actualmente coordina el Nivel Inicial del IVA en la sede de Pío Collivadino en el barrio de Floresta y es docente de Historia del Arte en el Curso de Especialización Docente de Educación por el Arte en IVA.

Resumen

Proponer la educación por el arte como formación a docentes nos mueve a buscar estrategias pedagógicas y artísticas para abrir espacios personales y colectivos. La búsqueda de encuentros lúdicos y artísticos, donde el docente se perciba y experimente como sujeto creador. Los procedimientos y saberes propios de diversos lenguajes artísticos se integran en modalidades pedagógicas transversales, en proyectos, en perspectivas comunes que se van tramando desde nuestras prácticas y reflexiones que apuntan a apelar y crear formas de conocimiento no logocéntricas, sensibles, éticas y estéticas. La interacción constante de lo personal a lo grupal, promueve los procesos de subjetivación que el arte habilita.

Sostenemos la potencia singularizante de la propia expresión al mismo tiempo que proponemos construcciones grupales. Desde la educación por el arte como pedagogía, es decir, portadora ideológica, abrazamos un compromiso con la construcción colectiva, con sus tiempos de escucha, conflicto, incomodidades así como también sus tiempos de acuerdo y sus tiempos de obrar.

El acontecer pandémico puso en jaque algunas de las huellas fundacionales de nuestro proyecto, es por eso que el cimbronazo fue contundente. Nos atravesó la inquietud ¿es posible sostener la educación por el arte sin presencia? el proyecto entero de tantas décadas tembló. Surgió entonces el primer

eje a cuestionar ¿Presencia?, ¿En presencia? Estar presentes, con todo lo que eso implica, era una condición imprescindible en todo lo que hacemos y accionamos en el IVA. En las

experiencias aquí planteadas, intentamos dar cuenta de ese proceso de transformación que iniciamos a partir del acontecer pandémico y que aún nos cuestiona el rumbo a seguir.

Introducción

Siendo docentes de un curso de especialización en educación por el arte para maestrxs y profesores de todas las áreas y niveles, desde un - proyecto institucional de educación pública, nos interesa abrir, reflexionar, identificar e inscribirnos en un mapa posible de recorridos de formación que se habilitan para lxs docentes hoy. Esta búsqueda nos moviliza a focalizar en prácticas, conceptos, sentires que desde las experiencias - con, a través, desde, en - los lenguajes artísticos, nos sitúa pedagógicamente en una formación integral, que no se pretende educación artística, pero que no cesa de tramar desde las estrategias e intervenciones que las artes generan.

Presentamos nuestras dinámicas (que llamamos de taller), y nuestros “pilares” ideológicos - históricos: el lugar de las grupalidades, la relevancia del proceso por sobre el producto, la exploración sensible de materialidades, la posibilidad de trabajar de forma integrada entre nosotrxs, la instancia

de reflexión constante colectiva sobre las propias acciones docentes, y las prácticas artísticas mismas como modos de construcción del conocimiento posible y deseable para propiciar al docente (de cualquier área) como creador/a/x.

La pandemia ha revuelto nuestros modos y desde la emergencia sanitaria que derivó en el ASPO, se han generado formatos, nuevas gramáticas para el encuentro pedagógico, bajo esta luz (electrónica) y como desafío radical a nuestra apuesta vivencial pedagógica que es clave para la educación por el arte, hemos visto emerger luego de una intensa tarea de co-creación colectiva aquellas cuestiones a las cuales no queríamos claudicar. Estas reflexiones que queremos compartir, provocadas también por contextos adversos inimaginables (como el presente) son parte de la potencia creativa de gestación, re-imaginación, que surge de nuestras prácticas y pasión pedagógica: la educación por el arte.

Desarrollo

Historia, contexto, contingencia

El IVA es una escuela pública perteneciente al Ministerio de Cultura, del GCBA. La Educación por el arte es el eje en torno del cual se desarrolla la tarea del I.V.A: en sus varias modalidades de trabajo con niños, adolescentes y adultos, actividades que se vienen desarrollando y perfeccionando desde 1958, cuando la pedagoga Blanca E. González reformula los programas y orientación del viejo Instituto Labardén, concebido hasta ese momento como escuela de niños actores. A partir del

impulso renovador de la profesora González, se instalan nuevos principios que colocan a este Instituto en una avanzada pedagógica con pocos antecedentes en nuestro país. Se pasa del concepto de formación “para el arte” a nuevos conceptos integradores de la experiencia estética en la formación del conjunto de la personalidad.

La nueva institucionalidad propuesta por Blanca González apuntó a transformar aquel espacio, en el cual se formaban niños artistas, en un ámbito dentro del sistema educativo, abierto a la expresión a través de las distintas

disciplinas: música, plástica, teatro, títeres, literatura, expresión corporal, folclore, en la línea de la Educación por el Arte, a los cuales luego se sumaron instrumentos autóctonos y medios audiovisuales.

Se toma el término acuñado por Herbert Read después de la Segunda Guerra Mundial, educación por el arte, quien señala que "la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo" (1982, 33) y en este proceso es fundamental la educación estética en la que percepción e imaginación son los procesos mentales básicos implicados por igual en el arte y la educación.

A principios de siglo surgen paralelamente dos movimientos de cambio: uno en relación con las artes y otro en relación con la educación. Numerosas experiencias trataban de promover una educación nueva, más activa y experimental. Circulan y se adhieren para esta nueva versión institucional de "educación por el arte" ideas y nuevas perspectivas del arte europeos de la primera mitad del siglo XX como las de Isadora Duncan para la expresión de la danza, o la de la Bauhaus, escuela de arte alemana de 1919, en la cual la educación artística comienza a ser interdisciplinaria e integrada, legado fundamental para el IVA. Diferentes corrientes estéticas, pedagógicas y psicológicas confluyen y siguen enriqueciendo en variadas dimensiones la educación por el arte: desde la teoría de los grupos de Pichon Riviere y Pavlosvsky, a las hermanas Olga y Leticia Cossettini, de Luis Iglesias al sentido emancipador de Freire, la educación popular y el arte popular, los aportes de Eisner, Shiller, de las vanguardias históricas del arte (con especial llegada del surrealismo) a las manifestaciones del arte contemporáneo y conceptual. Necesitamos también enunciar para esta somera descripción histórica, y por

qué no las luchas que como comunidad hemos llevado a cabo, ya que ellas también nos construyen pedagógicamente: las luchas por la educación pública en CABA, las del feminismo y luchas más internas pero no por eso menos potentes por las descolonizaciones en nuestro territorio.

En 1998 se crea desde el IVA el Curso de Especialización Docente en Educación por el Arte (el CED) proporcionando una oferta de formación continua pública con una duración de 2 años, para educadorxs de todas las áreas y niveles, con talleres anuales de los diferentes lenguajes artísticos (literatura, plástica, música, expresión corporal, teatro y títeres), a los cuales se suman las materias de Educación por el arte, Reflexión de grupos e Historia del arte. Este proyecto se dirige a la conformación de una Carrera de Especialización que capacite en la línea mencionada, tanto desde la práctica de taller como desde la reflexión y producción teórica.

El equipo docente del CED está integrado por docentes y psicólogxs que además de su formación específica trabajan en otros niveles de la institución con niñxs y adolescentes. La experiencia institucional de lxs profesorxs abre una modalidad pedagógica en diálogo con los haceres y problemáticas actuales de la educación por el arte que se viven en el territorio y que ancla la propuesta formativa a prácticas y devenires concretos de la educación por el arte "hoy", que a su vez retroalimentan los intercambios posibles con los espacios de trabajo docente de lxs estudiantes.

Proponer la educación por el arte como formación a docentes nos mueve a buscar estrategias pedagógicas y artísticas para abrir espacios personales y colectivos lúdicos y artísticos, donde el docente se perciba y experimente como sujeto creador. Los procedimientos y saberes propios de no ya uno, sino varios lenguajes artísticos se integran en modalidades pedagógicas transversales, en proyectos, en perspectivas comunes que

se van tramando desde nuestras prácticas y reflexiones que apuntan a “sentipensares”, a apelar a formas de conocimiento no logocéntricas, sensibles, éticas y estéticas. La interacción constante de lo personal a lo grupal, promueve los procesos de subjetivación que el arte habilita, la potencia singularizante de la propia expresión a la vez que las construcciones grupales. Desde la educación por el arte como pedagogía, es decir, portadora ideológica, abrazamos un compromiso con la construcción colectiva, con sus tiempos de escucha, conflicto, incomodidades, sus tiempos de acuerdo y sus tiempos de obrar. Dar lugar a esos tiempos y espacios de escucha y de intercambio profundo en los grupos que se van formando, muchas veces a contrapelo de los tiempos escolares, forma parte de la experiencia de aprendizaje que emprenden juntas docentes y estudiantes.

- La pandemia: interrumpimos el relato, nos conectamos, hacemos,
- La pandemia como interrupción
- La pandemia como miedo y aislamiento
- La pandemia como tiempo de invención
- La pandemia como visibilización social de las diferencias
- La pandemia como entronamiento de la cultura digital
- La pandemia y la educación por el arte

Interrumpimos el relato, nos conectamos, hacemos, el arte nos da pistas:

Según Eco "el que escribe (el que pinta, el que esculpe, el que compone música) siempre sabe lo que hace y cuánto le cuesta. Sabe que debe resolver un problema. Los datos iniciales pueden ser oscuros, intuitivos, obsesivos, mero deseo o recuerdo. Pero después el problema se resuelve escribiendo, interrogando la materia con que se trabaja, una materia

que tiene sus propias leyes y que al mismo tiempo lleva implícito el recuerdo de la cultura que la impregna (el eco de la intertextualidad)" (15)

El acontecer pandémico puso en jaque algunas de las huellas fundacionales de nuestro proyecto, es por eso que el cimbronazo fue contundente. Nos atravesó la inquietud ¿es posible sostener la educación por el arte sin presencia? el proyecto entero de tantas décadas tembló. Surgió entonces el primer eje a cuestionar ¿Presencia?, ¿En presencia? Estar presentes, con todo lo que eso implica, era una condición imprescindible en todo lo que hacemos y accionamos en el IVA.

Otro eje que sintió el temblor, fue la sensación de ruptura de lo compartido, de los contactos en presencia, de las distancias cercanas tan necesarias para nuestro hacer. En medio de estas inquietudes, una certeza reforzó la estructura, El IVA está, y en medio de este contexto debe estar más que nunca. Si para estas debemos reinventarnos, entonces reinventaremos el proyecto partiendo de explicitar esos “imprescindibles”, esos “sí o sí” que no queríamos perder ni estábamos dispuestos a resignar

- el grupo
- lo situado
- lo sensible
- los vínculos estrechos (a pesar de las distancias)
- lo corporal (total, no sólo lo visual y sentido)
- la manera, la forma de llegar, de continuar con nuestros estilos de aprendizajes
- que haya/habilite experiencia a pesar y por medio de las pantallas.

Lo común

En el CED son varios los lenguajes artísticos en juego y varios lxs docentes. Por supuesto, hay diferencias en modos de llevar adelante la tarea, hay diferencias entre lxs docentes por su misma formación y especificidad pero, lo que tenemos y ponemos en común, son ciertas concepciones y principios básicos que hacen a la Educación por el arte y a la manera que es entendida en el IVA.

Lo grupal

Partimos de la importancia de lo grupal. Sabemos/creemos que es en grupo que se aprende, que se crea, que hay posibilidad de transformación.

Entonces, es desde esta intención de conformación de lo grupal que, en general, realizamos nuestros primeros pasos/propuestas en cada inicio de año, en cada inicio de ciclo lectivo en nuestros talleres.

La tarea

Y es desde la tarea, desde el hacer del lenguaje específico. Es desde esas herramientas nuestras como docentes, la de nuestros conocimientos de los lenguajes que proponemos, que impulsamos y comenzamos a hacer tejer esta grupalidad y, con ella, el comienzo de los aprendizajes, de ese lenguaje en particular y, por sobre todo, poner en situación al estudiante para iniciar su andar hacia el conocimiento o reconocimiento propio, a indagar en él, encontrarse con su propio decir, con su propia creatividad y, en relación a otros.

Los lenguajes

Los lenguajes entendidos como el medio para abrirse a uno mismo, abrirse hacia los otros, abrirse hacia el despliegue creativo. Técnicas, modos, caminos sensibles y artísticos para dar lugar a la experimentación, creación y producción.

Reflexión | acción

Pensarse, pensarse en el hacer, pensarse haciendo y siendo.

Es formación docente y la reflexión, el completar eso que sucede o sucedió en la experiencia, es relevante, es parte de ese hacer, de eso que nos proponemos. Como parte de un mismo movimiento, de una misma intención. Continuar pensando sobre lo hecho, continuar haciendo sobre lo pensado.

Sujeto | Persona integral

Partimos y accionamos de la concepción integral de la persona. Como cuerpo que siente, piensa y acciona. Es desde esta perspectiva/desde esta concepción que interpelamos, que consideramos a los otros, que nos consideramos.

Los lenguajes son abordados desde esta concepción, por eso, en muchas situaciones, se funden, se mezclan, se integran en una única propuesta.

La situación pandémica hizo que trabajáramos varixs docentes, de lenguajes diversos de manera conjunta, sorprendiéndonos, en muchas situaciones, de las búsquedas tan afines que teníamos.

Los lenguajes se nutren entre ellos, las personas son en lenguajes.

Estos ejes -anteriormente citados- fueron nuestros “irrenunciables” a la hora de pasar de la presencialidad a la virtualidad; de pasar de las cercanías, los contactos a los alejamientos mediados por las pantallas, de la acción a “cuerpo total” a un fragmento -“foto carnet”-.

¿Cómo nos transformamos o cómo transformamos a la plataforma zoom?

¿Cómo fuimos al encuentro de lo virtual, de lo digital, de las aplicaciones y las “forzamos” hacia la experimentación, hacia la creación?

¿Cómo hacer “cuerpo” en lo virtual, cómo hacer para que la propuesta atravesase, se cuele y “toque” a cada unx de lxs estudiantes del otro lado de la pantalla, en un espacio otro,

no común? Tarea difícil pero, finalmente, posible. Tocar, mover, conmover...

El stop

La propuesta del CED en el IVA tiene rasgos particulares en cada uno de los talleres y propuestas, pero una misma modalidad de trabajo identifica al espacio de la Especialización en Educación por el Arte. Es por eso que las experiencias a continuación narradas parten de situaciones concretas, pero en cuanto a su inscripción estético-pedagógica, podrían suceder del mismo modo en distintos talleres.

Y sucedió un stop en el mundo donde construir un nuevo acontecer, el tiempo y el espacio se mezclaron, en medio de esa pausa que nos sacudió a todos, decidimos empezar a conocernos ubicando la dirección de nuestra ubicación en un mapa colectivo, pero ese punto cartográfico indicó también un acontecer.

Estar en casa durante el ASPO remitió en algunos aspectos a esa película “El día de la marmota” donde resultaba difícil distinguir un día de otro. En este contexto salir a dar una vuelta manzana resultó ser toda una aventura, interrumpir ese espacio tiempo continuo, se respiró como necesario.

Al observar el mapa colectivo que conformamos al colocar nuestras direcciones, empezamos a reconocernos en lugares físicos que tienen historias que nos anteceden. Los alumnos comenzaron a notar cercanías a estos sitios y realizaron observaciones “Estás cerca del parque” o “ah, qué lindo tenés cerca el río” diferentes ubicaciones pero el mismo mapa. Partimos entonces de destacar las características físicas del territorio que habitamos, encontrándonos en un gran humedal habitado originariamente por Querandíes. Las reflexiones sobre la intervención del ser humano y las construcciones sociales no tardaron en acontecer.

Se propuso entonces que de manera virtual cada uno emprenda un viaje y visite a

un compañero del grupo sin salir de casa, así se empezaron a unir esos puntos del mapa comenzando a armar una trama. Registraron ese recorrido capturando pantallas, haciendo bocetos en diferentes soportes y observando todo el “caminar” en las pantallas. Algunos hasta se videollamaron para tomar un mate al llegar a destino, reeditando esos encuentros añorados pre pandémicos.

Una nueva consigna consistió en rescatar cinco lugares del recorrido que consideren de interés particular, algo que haga detener el andar para observar o para escuchar o tan solo respirar. La propuesta fue amplia, invitando a reflexionar qué es lo que nos resulta valioso de nuestro entorno. En los registros surgieron murales, parques, fábricas recuperadas, clubes, escuelas, panaderías, heladerías, pizzerías y sitios de la memoria. Cada una de estas postas abrió un nuevo universo de colores, texturas, aromas, recuerdos y sabores.

Los mapas se transformaron en un enjambre de sitios de interés desde la ciudad de La Plata hasta Olivos, desde Moreno a San Telmo.

Desde las clases invitamos a acompañar estos recorridos, observando material diverso. Para poder visualizar distintas conexiones posibles en un recorrido, observamos el corto “Caminando con TimTim”, este material además permitió situar la mirada en detalles que como adultos naturalizamos e invisibilizamos en nuestro andar. Despertar la sensibilidad y registrar esas sensaciones que se activan al recorrer un lugar con sus ruidos, sus aromas y distancias, nos permiten ir construyendo mapas mentales de esos pedazos de ciudad que Georges Perec describe como: “Espacio libre, espacio contado, espacio descubierto. Falta de espacio. Espacio tiempo, espacio vivido, espacio disponible, espacio recorrido” (1974/1999, p. 21).

Esperando encontrar herramientas que nos invitan a cuestionarnos los territorios

que habitamos, pusimos a disposición el Manual de Mapeo Colectivo desarrollado por el colectivo artístico Iconoclasistas. Transformar el mapa en acción, en verbo. Mapear implica apropiarse de un territorio y crear nuevas proyecciones sobre él, El colectivo artístico a través de este material impulsa la práctica cartográfica colectiva para visibilizar problemas del espacio habitado y descubrir valores comunes que con frecuencia se encuentran invisibilizados.

Propusimos como consigna establecer un criterio de clasificación de los sitios destacados por ellos. Cada uno debía organizar en un diagrama de Venn los lugares del recorrido donde se detuvieron y dar cuenta de esta clasificación. Luego se recomendó elegir uno de esos sitios y realizar una pequeña investigación sobre la historia del lugar incluyendo cualquier información que resulte interesante. Al mismo tiempo propusimos la observación de una experiencia documentada en el film “La escuela contra el margen” Este documental aportó una mirada práctica y reflexiva a la acción de “mapear”, permitió establecer relaciones entre la creación colectiva y la modificación en la mirada hacia un acontecer social, en este caso aplicado a un grupo de estudiantes secundarios.

Intentando dar cuenta de la puesta en presente que implica un mapeo, se propuso indagar en grupos, distintas áreas de la acción performática “ensayo sobre una cartografía feminista” luego de compartir el video que registra la acción, en subgrupos de $\frac{3}{4}$ integrantes observaron detenidamente el mapa confeccionado por el colectivo “Mujeres Públicas”. Posteriormente se consideraron los aspectos positivos de utilizar este recurso.

Para incorporar algunas nociones más metafóricas es que visualizamos el film de Agnès Varda y Steven Caple “Rostros y lugares” completando la noción de sitios habitados por diversas historias que resuenan en nuestra propia historia.

Alejándonos del concepto de museo planteado por Huberman al considerarlo como “máquina de guerra, como un dispositivo asociado a la desterritorialización” al mismo tiempo que “exige centralismo” (Huberman, la exposición como máquina de guerra. P.25) es que decididamente este proyecto se propuso indagar en la cantidad de sitios que no están incorporados a un circuito del arte oficial pero conforman nuestra cultura popular otorgándole sentido poético y metafórico a nuestras vidas.

Para finalizar, se realizó un pequeño corpus de los lugares seleccionados como “Los lugares que no podés dejar de visitar” a manera de guía para encontrarse en una historia compartida, desde el territorio en un sentido amplio, que se transforma constantemente y que nos contiene.

Las formas de comenzar a encontrarnos a través de la virtualidad fueron variadas, las búsquedas y los caminos encontrados para hallar la presencialidad en la virtualidad fue diverso.

El primer encuentro, el Nombre propio como el protagonista, el nombrarse, el jugar con el nombre, con sus sonoridades, con las formas diversas como nos nombran o nombraron. El zoom comenzó a sonar, comenzamos a escuchar, a escucharnos. De la repetición de cada nombre susurrado al mismo tiempo surgió una sonoridad grupal. Primer movimiento grupal; con nuestros nombres y formas en las que nos nombran.

Sentidos

Con nuestra necesidad, como docentes, de que apareciera lo sensible, los sentidos fueron comienzos de viaje en varias ocasiones. Estaba lo virtual pero asentado en el sentir, lo corporal presente, los lenguajes artísticos “en” lo corporal. Pensados y accionados desde ahí. Desde la percepción visual, la alteración de eso que estamos viendo, produciendo nuevos colores, transparencias, formas, luces que nos sorprendían.

El cuerpo en sombra, sombras corpóreas que dejaban de ser nuestros propios cuerpos para ser imágenes oscuras, formas deformes.

Cuerpo collage, imagen pintada, foto. Deformidad.

Lo sonoro a partir de las texturas. Las texturas a partir de lo sonoro. Asociación de sentidos, transformación de sentidos, saltos entre lo que toco, lo que sueno, cómo me muevo. Saltos e hilaciones, conexiones para nuevas transformaciones. Las palabras que siguen hilando. Que dicen, que crean relatos.

Hilación de lenguajes, un tejido de formas diversas de expresar, de crear, de experimentar. Y, por sobre todo, la intención docente de interpelar, desde las propuestas, teniendo en cuenta a la totalidad de cada una de las personas. Totalidad como todo lo que son; intentando “tocar” “mover” a esa persona en todos sus aspectos...

Lo monstruoso, tan monstruoso como lo que estábamos viviendo. Encontrando lo propio monstruoso, jugando con las palabras. Mezclándolas con las palabras de Susy Shock, de j. Rodolfo Wilcock, de Silvina Ocampo, entre otrx.

Lo monstruoso y lo normal, lo normalizado, los bordes...

El chat del zoom como un medio perfecto para cadáver exquisito. Creación colectiva, espontánea de la cual partir para transformarla, más tarde, en una poesía visual.

El whatsapp como una de las herramientas para la construcción de lo grupal desde la tarea: la creación de un monstruo grupal desde una cadena de fragmentos de rostros de cada unx de lxs integrantes del grupo.

Todas las propuestas que llevamos adelante en el CED, siendo que es un curso de

formación en Educación por el arte para docentes, están pensadas para interpelar a lxs estudiantes, justamente, en tanto docentes. Nuestra tarea está anudada a este pensarse docentes, no con el fin de trasladar lo experimentado a la situación de clase en forma directa, sino con el fin de mover/conmover a esa persona docente desde los lenguajes artísticos, colocándola en un primer plano, en una situación de creación, de revisión, de búsqueda propia. De esa persona en vínculo con otras, en red con otras, como parte de un grupo.

Paul Valery, escribe en su libro “Notas sobre la poesía” “para un poeta, no se trata de decir llueve, sino de crear la lluvia”. Esta es la idea que, en muchas situaciones, nos guía al momento de pensar nuestras propuestas docentes y poner en situación a lxs estudiantes. No se trata de ofrecer un todo cerrado, sino de dar herramientas para que esxs otrxs tengan su oportunidad de crear desde ellxs, de meterse en el mundo de lo metafórico, de los sentidos que se abren. Ponerlxs en situación de ir en búsqueda de su propio sentido, de lo que les resuena eso propuesto para ir en búsqueda de lo propio.

Otra de las ideas que nos rondan y desde las cuales partimos para pensar nuestras propuestas e intervenciones tienen que ver con la potencia de los lenguajes artísticos, ese “decir” que busca nuevos vocabularios, alejados de la lógica formal; que va en busca de transformaciones, de preguntas, de alteraciones a lo institucionalizado, a lo establecido. Que permite tantear otras maneras de comunicar, inventadas, de atravesar a partir de diferentes registros de lo sensible.

Conclusiones

El CED se propone como un espacio desde el cual considerar las prácticas artísticas mismas como modos de construcción del

conocimiento. Se identifica al docente de cualquier área y nivel como un productor de conocimiento y por lo tanto un ser creativo que

al mismo tiempo de satisfacer su curiosidad, contagia y potencia el deseo de sus alumnos/as como creador/a/x.

Enriquecer la curiosidad y satisfacer el deseo por conocer el mundo, encuentra lazos de conexión con la tarea creativo-artística más allá de los lenguajes que se empleen en ese proceso, por lo que indagar diferentes experiencias formativas y prácticas creativas se convierten en indispensables para reflexionar sobre la educación por el arte hoy”

El filósofo italiano Franco Bifo Berardi plantea (y desde antes de la pandemia) que estamos sufriendo una mutación de nuestras sensibilidades, a partir de lo que podríamos llamar la cultura digital que estamos viviendo (que no hace falta ya explicar). La experiencia mediada , digital, donde predomina lo visual , produce según este autor relaciones de conectividad, más que de conjunción, que son aquellas experiencias donde nos percibimos y conocemos sensorialmente , presenciales, desde la epidermis. La sensibilidad es la fábrica, dice Berardi, que produce conjunciones. Es el cuerpo vibrátil, en términos de Suelly Rolnik, el cuerpo que conoce , que repone la información en común entre las personas, que empatiza con el placer o el sufrimiento del otro. Mientras que las relaciones de conexión van a “ una interacción puntual y repetitiva de funciones algorítmicas, de líneas rectas y puntos que se superponen perfectamente y se enchufan o desenchufan según modos discretos de interacción que vuelven las diferentes” (pag)

La pandemia, sin lugar a dudas, nos colocó frente a la relaciones de conexión, nos encontramos mediadas por plataformas pre-diseñadas, y pre- programadas. Sin embargo, allí nos encontramos, allí pudimos escucharnos, primero entre nosotros, luego con los estudiantes. La clave que fuimos descubriendo en el hacer, y la trama previa que nos lo permitió fue reveladora. *¿Cómo hacer arte, educación por el arte, donde no sea solo*

transmisión / conexión sino conjunción, y trabajo en colectivo? Burlando, hackeando, jugando, moviendo, como sabe mover el arte los formatos establecidos para el encuentro entre nosotros. Que nos median. Ya no se trata solo de contenidos que ponemos en común, sino en intervenir sobre las gramáticas de conexión de la industria digital. (ej de zoom para mostrar “Agua” grupos A) : el arte como modo de visibilización de los marcos dados para las interacciones, el arte como modo de intervención de lo diagramado, apelación a lo sensible para construcciones colectivas epidérmicas. Vilem Flusser (teórico de las imágenes) caracteriza , ya desde los 70 a esta era digital, como la sociedad de los funcionarios, a la cual contraponen la sociedad de artistas: el compromiso político de los artistas , dice Flusser, sólo puede ser revolucionario si se mete con la técnica (las técnicas decimos nosotras), su misión estética, sensible y ética es la des-ocultación de las “cajas negra” que codifican las imágenes.

Podríamos pensar entonces que los modos pedagógicos que fuimos encontrando e inventando en pandemia fueron fruto de varias dimensiones / intenciones políticas y estéticas pedagógicas : desde una política de encuentro entre docentes y el pasar a una manera de trabajo interdisciplinario, una política que garantice el derecho a nuestra formación continua a los estudiantes y el tiempo de elaboración en que desde el equipo directivo se habilitó, a una política de intervención sensible y creativa del medio que nos conectaba. De este recorrido y a modo de develamiento podemos postular, no sólo los aprendizajes que la pandemia nos dejó , sino aquello que nos reveló: que una de las improntas formativas de la educación por el arte como formación docente (virtual o presencial) es la intervención (desde las estrategias del arte) de las gramáticas escolares, es el des-amodamiento de los espacios -tiempo estipulados, el tiempo para, la re-organización de los cuerpos en el espacio de las aulas y un

estado posible de acciones comunes con compañerxs. Lo colectivo se trama desde las micropolíticas del deseo. Nos urge despertar la sensibilidad.

Bibliografía

Aisenberg, D. (2019). Historias del arte. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo editora.

Berardi, F “Bifo” (2016) Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Corvalan, K. (2021). Curaduría afectiva. La Plata: Ed. Cariño ediciones.

Eco, H. (1965). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Ed. Lumen.

Martel, L. (2013) Territorios transitables en Estéticas de la dispersión. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora

Publicaciones institucionales del IVA, Reseña histórica (1968 - 2008). Buenos Aires: Ediciones del GCBA

Read, H. (1959). Educación por el Arte. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Suely, R (2018) Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Ed Tinta Limón.

Propuestas artísticas para la inclusión

Introducción

Verónica Rusler

La Mesa de trabajo *Propuestas artísticas para la inclusión* que tuvo lugar el 27 de noviembre de 2021 contó con la participación de propuestas que articulaban el relato de experiencia con la reflexión acerca de las propias prácticas.

Contó con la participación de Martín Toyé, Sandra Vega, Mariana Casas, María Florencia Fullana y María Sofía Vasallo quienes presentaron entusiastas propuestas que recorrieron diferentes disciplinas y lenguajes artísticos - artes plásticas, fotografía, circo - así como de apreciación y experimentación del arte.

Estas experiencias, pensadas para distintos destinatarios, como infancias, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad se desarrollan en contextos de educación formal, de encierro, de espacios comunitarios, en un recorrido que nos llevó por las ciudades de Paraná, Rosario, La plata (Provincia de Buenos Aires) y la Ciudad de Buenos Aires.

La Mesa puso de manifiesto el entusiasmo y el compromiso de quienes llevan adelante estos proyectos, como así también el potencial de la actividad artística para llegar y

promover experiencias significativas y transformadoras en diferentes contextos, algunos escasamente pensados en relación a estas propuestas. Esto, posiblemente, esté vinculado a que todas estas actividades involucran técnicas, procesos de trabajo, interacción con diferentes materiales, lo que demanda un tiempo de aprendizaje y familiaridad con las disciplinas.

A lo largo de toda la Mesa se enfatizó la importancia de la actividad artística como favorecedora de la inclusión, la comunicación, la percepción, el compromiso social, en definitiva, oportunidades para hacer con otros y construir lazos.

El autorretrato como carta de presentación

Experiencias y resultados en autorretratos realizados por los participantes de los Talleres de Fotografía con Adultxs Mayores (2013-2021)

Martín Toyé

Docente universitario, Lic. en Bellas Artes

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

Resumen

Desde los inicios de la fotografía, cuya historia comienza en 1839, el género del retrato obtiene una mayor repercusión. El uso de la fotografía realmente se “democratiza” cuando en 1888 Kodak presenta su primera cámara fotográfica bajo es anuncio “Usted presiona el botón, nosotros nos encargamos del resto”. Muchos fotógrafos y aficionados comienzan a autorretrarse, sumando este género a la fotografía. Con el auge de lo digital y la aparición de cámaras incorporadas en los celulares surge otra alternativa para mostrarse:

la selfie. El uso del autorretrato en nuestras clases nos permite conocer más a nuestros alumnos. Las diferentes formas de realizar estas imágenes abren una amplia gama de resultados. Sin importar el dispositivo utilizado, ya sea una cámara o un celular, realizando composiciones mediante programas de edición o bien organizando el montaje de manera manual, con la presencia del retratado o la ausencia de éste, el autorretrato bien puede funcionar como una carta de presentación.

El taller

El taller de fotografía se desarrolla en dos partes: la primera, más teórica, aborda los conceptos fotográficos básicos; la segunda, es la puesta en práctica de esos conceptos a dos disciplinas: el retrato y el paisaje. Lo que

me interesa es trabajar la mirada. Por eso el nombre del taller: “Miradas Cotidianas”.

Al comienzo del ciclo creo que uno de los mayores desafíos es cómo poder acercarse y conocer un poco más a esa persona que

transitará el taller durante un año. Es poco el tiempo para poder conocerlos y saber algo de sus gustos, su manera de mirar, su forma

de pensar el mundo. Es aquí donde la propuesta de realizar un Autorretrato cumple su rol más que satisfactoriamente.

Consigna: El Autorretrato

Recuerdo el primer año que presento esta consigna. Las miradas y el murmullo es siempre el mismo. Aún este año, con clases virtuales y por Meet. Con estas reacciones uno ya empieza a conocer algo acerca de sus estudiantes ya que esto me ayuda a percibir cuál es su postura al momento de retratarse. La angustia no dura mucho tiempo. Al menos no en todos ellos, porque cuando comenzamos a analizar los diferentes ejemplos, sus caras lentamente se distienden. Los autorretratos en la pintura ofrecen muchos ejemplos que funcionan como disparadores para las ideas

del trabajo. Pero los ejemplos en fotografía funcionan de otra manera, ya que es a partir de estas imágenes donde observan que un autorretrato es algo más que la fotografía del rostro. Muchos fotógrafos utilizan diferentes técnicas y recursos: reflejos distorsionados, cuerpos que parecen desvanecerse por el uso de una velocidad de obturación lenta, sombras proyectadas, partes del cuerpo y hasta objetos. En la literatura, también podemos pensar a la autobiografía como un autorretrato, como es el caso de “Autorretrato en el estudio” de Giorgio Agamben (Hidalgo, 2017).

Consideraciones acerca del autorretrato

Así como el retrato busca “expresar el carácter de una persona y de ubicar al modelo en la jerarquía de su mundo, social y físicamente, al mostrar su estatus, autoridad e importancia” (Ingledew, 2013: 26) de igual manera podemos pensar el autorretrato como aquella imagen que “muestra su apariencia física con numerosos matices y objetivos, desde la ostentación al narcisismo, autoafirmación de la personalidad, relaciones con los otros, aspiraciones sociales, satisfacción en fantasías que no serían admisibles en la realidad (Cid Priego, 1985: 179).

Durante los primeros años del daguerrotipo, se da un gran debate entre la fotografía y la pintura; de si una iba a desterrar a la otra, cosa que no sucedió. En realidad, la fotografía parece haber liberado a la pintura de su “atadura” con la mimesis y la representación de la realidad. No es de extrañar que en los años posteriores al nacimiento de la fotografía aparezcan movimientos pictóricos como el Impresionismo ni que en el siglo XX

las diferentes vanguardias buscaran romper con las imágenes clásicas.

El primer autorretrato del que tengo conocimiento, es el que realiza en 1840 uno de los padres de la fotografía, el “outsider tardío y subliminar” (Frizot, 2009) Hippolyte Bayard, representándose como un hombre ahogado. Este trabajo sirve como un buen ejemplo para mostrar a aquellos que piensan que la ficción es propia de nuestros tiempos y del Photoshop. La ficción y el retoque ya existen en aquellas primeras fotos.

De la misma manera, a fines del siglo XX surge otro gran debate en torno a lo digital y lo analógico, de si una iba a desterrar a la otra (misma disyuntiva fotografía - pintura). Hoy el planteo es entre lo digital y lo virtual. Me interesa plantear la irrupción de la selfie en el mundo digital. De la misma manera en que la fotografía se democratiza en 1888 con la aparición en el mercado de las cámaras Kodak para el uso individual (Freund, 2015), de igual forma el celular y la selfie hacen su

aparición al momento de retratarse para una “aquí estoy” (Fontcuberta, 2017) en lugar del “esto ha sido” (Barthes, 1986). Para Mirzoeff “el selfie es una fusión de la imagen de uno mismo, el autorretrato del artista como un

héroe y la imagen mecánica del arte moderno que funciona como una representación digital” y por consiguiente esto “ha creado una nueva manera de pensar la historia de la cultura visual” (Mirzoeff, 2016).

Los trabajos realizados

La consigna que propongo a lxs participantes del taller es la de realizar un autorretrato que sirva como su presentación. La consigna es breve pero las maneras en que pueden llevarlas a cabo abren infinitas posibilidades. El autorretrato que resulte se comparte al finalizar la primera parte del taller, en el aula y entre lxs compañerxs del curso. Esto es importante, ya que las fotografías no son sólo una tarea para que el docente evalúe sino para que otras personas vean ese resultado. Siempre digo que cuando uno muestra un trabajo en una exposición, como bien lo dice la palabra, uno se “expone”. Cid Priego lo expresa muy bien: “autorretratarse es autoenjuiciarse para sí y para los demás”.

A continuación presento alguno de los resultados que surgen de estos trabajos, solo a modo de ejemplo y sin ser algo cerrado, porque todos los años se suman diferentes propuestas. En estos autorretratos podemos observar:

- a. El dispositivo utilizado: Hay autorretratos hechos con el celular y otros realizados con cámaras. Esto nos ofrece una primera diferencia: en el caso de la selfie, el dispositivo parece ser como una extensión del brazo, lo que limita la distancia desde la que se toma la foto (Fig. 1 a 5). Por el otro, la cámara propone un acercamiento diferente hacia la imagen mediante el uso del temporizador, esto permite que uno pueda acomodarse para una situación determinada (Fig. 6 a 11). En ambos casos, la ausencia de los dispositivos hace que estos autorretratos se asemejen a lo que sería un retrato. Y esta

idea de Retrato - Autorretrato se percibe aún más en las fotos realizadas con las cámaras que con los celulares.

- b. Cámara en mano: Todo lo contrario al punto anteriormente señalado, el dispositivo forma parte de la imagen y no hay intenciones de ocultarlo. El autorretrato se obtiene a partir de la fotografía hecha al espejo, pero en estos casos, la persona retratada no aparece duplicada (Fig. 12 a 16).
- c. El espejo y el yo duplicado: En estos casos el espejo funciona como un elemento que permite mostrar un “otro yo”, desde una perspectiva diferente, a partir de una doble imagen (Fig. 17 a 18).
- d. La multiplicidad del yo: En estos casos, y mediante el recurso de más de un espejo, se produce una imagen en la que el retratado se multiplica (Fig. 19 a 21).
- e. Los reflejos: También cumplen la función del espejo, pero generalmente los reflejos permiten una especie de juego de doble exposición. El reflejo que se observa (generalmente funcionan bien los vidrios y los charcos de agua después de la lluvia) fluctúa, como si fuera una doble exposición: dos espacios que se superponen en un mismo soporte (Fig. 22 a 28).
- f. La combinación de espejo y reflejo: Aquí tenemos una variable de los dos puntos anteriores, potenciando el juego del reflejo detrás del reflejo (Fig. 29).
- g. Espejos rotos o fragmentados. Los autorretratos aparecen distorsionados (Fig. 30 a 32)

- h. Espejos y dualidad espacial. En estos casos el espejo muestra al autorretratado en el lugar de la toma, ofreciendo un juego de doble imagen, como si hubiera una foto dentro de otra foto. Dos espacios que conviven dentro del mismo plano (Fig. 33 a 34).
- i. Las técnicas empleadas: Las velocidades de obturación, profundidad de campo, calidad y dirección de la luz, ángulo de toma, el uso de blanco y negro o del color, entre otras opciones y combinaciones (Fig. 35 a 36).
- j. Los montajes: Estas manipulaciones que pueden ser digitales (Fig. 37 a 39) pero aquellos que poco pueden contra la tecnología buscan la manera de hacerlo de manera manual (Fig. 40).
- k. Filtros manuales: Elementos como tules, encajes, acetatos, celofán, pueden funcionar como un filtro, al momento de realizar las imágenes (Fig. 41).
- l. Humor: Que nunca falta saber cómo reírse de uno mismo (Fig. 42 a 43)
- m. Las mascotas: No pueden quedar fuera. En algunos casos posan junto al retratado y en otras se interponen en el camino (Fig. 44 a 45).
- n. Autorretratos en sombras: La presencia aparece pero como huellas o registro de una sombra que se proyecta. En estos trabajos, es interesante el juego visual que produce esa sombra sobre los elementos en que se proyecta como también su dirección e intensidad (Fig. 46 a 54).
- o. Autorretratos a contraluz: Otra manera de jugar con la sombra que, al ser como resultado de un contraluz, hace del cuerpo una silueta (Fig. 55).
- p. Objetos y actividades: Si bien el rostro no está presente, hay partes del cuerpo en la escena, interactuando con algún elemento u objeto con el que se relaciona (Fig. 56 a 60).

- q. Obturaciones: Funcionan como una manera de bloquear o tapar el rostro. El rostro no está completamente visible (Fig. 61 a 62).
- r. Fragmentos: El cuerpo está presente pero en partes. No es el rostro lo que vemos, sino un detalle o un fragmento de esa persona. Puede ser de manera individual o de manera grupal. Este tipo de imagen focaliza ese recorte y acentúa más su connotación: el cuerpo, el paso del tiempo, la familia, el lugar (Fig. 63 a 71).

Estos ítems, a su vez, los podemos dividir en dos bloques: 1) En los que podemos observar al autor, como se detalla en los puntos que van desde a) a l); y, 2) aquellos en los que no observamos a su autor. Sin embargo, sin mostrarse, están presentes en la imagen, mediante otros elementos que los representan. En los puntos m) a r).

Los textos que acompañan el envío de las imágenes también ayudan a comprender la lectura de esas imágenes.

"Me gustó este autorretrato porque unifica la fotografía, navegar y el dibujo y la pintura que son mis intereses actuales y fuente de realización personal." (Fig. 72)

"Siempre me he resistido a verme en fotos, esta tenía algo de todo." (Fig. 73 - 74)

"Te envío una foto que me saqué este fin de año, y que la elijo, inspirada en las que vimos hoy de Vivian Maier. Yo no le habría dado a mis hijos para que los cuidara, pero le tengo cariño, debido a esa obra de teatro sobre su vida, que te comenté esta mañana..." (Fig. 75)

"La primera es con sombreros porque es lo que me caracteriza. La segunda es con el celular y la tercera con la cámara, bien de entrecasa. Esta última me gustó porque parece muy natural." (Fig. 76 - 78)

En todas estas imágenes se evidencia la manera en que se perciben sus realizadores. Estas fotografías nos permiten ver cuál es su relación con el entorno, conocer sus

actividades como, por ejemplo, la lectura o la pintura, la manera en que viste, si nos desafía con la mirada o si, por el contrario, nos

evita, ocultando su rostro o proyectándose en una sombra

Conclusión

El autorretrato es un género ya presente en la pintura. El fácil acceso a la fotografía hace que esta disciplina se incorpore a sus diferentes usos. Las cámaras en los celulares ofrecen otra posibilidad al momento de retratarse. Si bien el autorretrato puede ser un desafío para aquellos que no se sienten cómodos al momento de mostrarse, existen diferentes alternativas que permiten realizar estas imágenes

sin llegar a exponerse. El autorretrato permite hablar sobre su autor al mostrar los lugares que transita, los espacios que habita, al seleccionar objetos significativos, al emplear alguna de las tantas técnicas fotográficas, al mirar la cámara o solamente al mostrar parte de su cuerpo. El autorretrato funciona como una carta de presentación que sin decir nada nos dice mucho.

Imágenes

Anexo con todas las imágenes [aquí](#)

Bibliografía

Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.

Autorretrato. Betty Llanos



Autorretrato. Raúl Eusebio



Autorretrato. Edith Bragagnolo



Autorretrato. Graciela Delmastro



Autorretrato. Silvia Rodríguez

Cid Priego, C. (1985). Algunas reflexiones sobre el autorretrato. *Liño: Revista anual de historia del arte*, (5), 177-204.

Fontcuberta, J. (2017). *La furia de las imágenes. Notas sobre la Postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

Frizot, M. (2009). *El imaginario fotográfico*. Ediciones Ve.

Freund, G. (2015). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.

Ingledew, J. (2013). *Fotografía*. Blume.

Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

"Tengo ganas de insultar"

Sandra Vega

Docente, Comunicadora Digital, Actriz. Técnica en Comunicación Multimedial por la Universidad Maimónides. Profesora de Teatro de la EMAD.

Argentina

Resumen

Una experiencia de Taller de Usos tecnológicos para jóvenes adultos con discapacidad cognitiva se transforma en una investigación y búsqueda de formas de expresión que permitan construir un discurso propio, a cada uno y al grupo.

El proyecto se vio truncado por falta de diálogo con la institución.

"Tengo ganas de insultar" dijo Augusto un día en el taller. Era el provocador de la clase,

siempre inquieto, siempre cuestionando el orden. Más allá de que la frase revelaba su malestar del momento, pensé que también era un logro.

Otro logro fue conseguir que Facundo, uno de los más tímidos, calificara una clase como "mala".

Estaban hablando ellos en lugar de ser hablados. "Acá está pasando algo", pensé.

Primer acto: el comienzo

En febrero del 2019, me convocaron para dar un taller anual de "usos tecnológicos" en una institución que se dedica a la inclusión y capacitación laboral de adultos jóvenes con discapacidad cognitiva.

En una entrevista inicial me aclararon que la idea era que los jóvenes adquirieran herramientas para su autonomía. Me subrayaron que no se trataba de laborterapia, que no debía aceptar que mis alumnos se apartaran del trabajo con la excusa de estar enojados o molestos. Era importante que organizara el contenido atendiendo a lo que ellos quisieran o necesitaran aprender.

No interesaba si yo tenía o no experiencia en educación especial. Tenía que planificar actividades relacionadas con la tecnología,

respondiendo a la demanda de los alumnos, para que pudieran manejarse solos, tanto en lo laboral como en su tiempo libre.

Eran dos talleres, uno a la mañana y otro a la tarde, con unos diez o doce jóvenes cada uno, de una hora y media semanal. El espacio era un aula luminosa, bien ventilada. Había varias mesas juntas y sobre ellas, dispuestas en ronda, unas ocho computadoras desktop. A un costado, el salón tenía un espacio libre, una estantería y al fondo, contra la pared, un juego de sapo.

De las ocho computadoras sólo andaban cinco o seis. Las otras simplemente estaban allí, desconectadas de la corriente eléctrica. Todas eran computadoras ya un tanto obsoletas. El aula de usos tecnológicos había estado

en desuso por cierto tiempo. Pese a su luminosidad, parecía el desván donde se dejaban las cosas que ya no tenían uso. De todas formas me pusieron en contacto con el técnico que me aseguró que dejaría las computadoras que funcionaban en buen estado para mi primera clase.

Hice una planificación simple en dos momentos:

Primero algo general, de conocimiento del grupo y del espacio, luego una ronda para comprender los conocimientos previos del tema y las necesidades o inquietudes de los asistentes.

Primer momento:

Presentación personal en ronda.

¿por qué estás en este taller? (había diferentes talleres propuestos en la institución)

¿qué esperarás del taller?

Consensuar reglas del taller:

- es de todos,
- se viene a trabajar y producir conocimiento,
- nadie puede faltarle el respeto a otro
- si alguien no cumple las reglas, aunque sea la profesora, los demás podemos/debemos pedirle que las respete.

Segundo momento:

¿Qué dispositivos tecnológicos conocés/usás?

¿Qué software y aplicaciones usás? ¿redes sociales? ¿correo electrónico?

Proponer un blog del taller y compartir archivos a través de alguna carpeta gratuita en la nube

Llegué temprano, intenté prender las computadoras, arrancaban con una lentitud exasperante, daban error. Sólo una se conectó al wifi.

El primer grupo era sólo de seis jóvenes. En el grupo de la tarde, empecé con siete.

En las presentaciones, averigüé que todos tenían smartphones¹ pero que estaba terminantemente prohibido usar el celular dentro de la institución.

Algunos tenían un perfil en alguna red social, o creían tenerlo, pero sólo Micaela sabía cómo ingresar al mismo.

Rocío me explicó que el año anterior, en este mismo taller, les enseñaban a escribir un currículum, un mail, y usar planillas de cálculo, para poder trabajar. Que los aburría y como no tenían experiencia laboral, escribían CVs imaginarios o copiaban un modelo propuesto por el docente.

Tenían en general muchas dificultades para escribir, a mano o usando dispositivos. Algunos ni siquiera sabían cómo escribir su nombre sin ayuda. Sólo una de mis alumnos era capaz de venir por sus propios medios en transporte público. Pero ni ella ni los demás conocía su propia dirección. De hecho, en general desconocían el concepto de dirección: el nombre de una calle, el número de una casa. Tampoco conocían sus números de teléfono, ni el número de teléfono de sus padres.

Una cosa me resultó bastante clara en esos primeros encuentros: la parte de mi planificación donde preguntaba por sus inquietudes no iba a tener respuesta. No elegían ellos a qué taller ir ni se les ocurría algo que quisieran preguntar. A lo sumo, querían dibujar con la computadora y distraerse.

Si los pilares de mi trabajo, a pedido de la institución, consistían en facilitar herramientas de autonomía y trabajar a demanda de los alumnos, según los temas de interés para ellos, el primer paso iba a ser descubrir cuáles eran esos temas.

Pude detectar, sin embargo, fascinación por las redes sociales. El tema les daba cierto

¹ Móviles que además de hacer llamadas permiten cargar aplicaciones. Cualquier móvil que pueda cargar la aplicación Whatsapp es un smartphone.

pudor y los seducía al mismo tiempo. Varios señalaron que sus padres no se los permitían. Otros dijeron que estaba mal, o que era una "pavada para perder el tiempo".

No se me escapa, ni ahora ni entonces, el riesgo que conllevan las redes sociales para los jóvenes y en especial para jóvenes con discapacidad cognitiva. Pero como docente no podía ignorar la fascinación que les producía.

No creo que el oficio de docente sea intentar apagar la curiosidad de los alumnos. Ni creo como adulta que la mejor forma de poner límites sea prohibir. Además, negarles a estos jóvenes, en razón de su discapacidad, el derecho a una práctica que por lo demás todos utilizan/utilizamos más o menos libremente, me parece una falta de respeto y también, por qué no, un poco naif. Todos sabemos que lo deseado, si se prohíbe, se vuelve todavía más atractivo.

Si quiero proteger a alguien del peligro de ahogarse, ¿qué es más efectivo: prohibirle ir a la pileta, o enseñarle a nadar?

Además, si esto era un problema: ¿no era precisamente mi trabajo de tallerista buscar con ellos formas de resolverlo?

En resumen:

Las computadoras disponibles eran un material obsoleto e inusable. Todos tenían smartphones de una tecnología razonablemente actualizada. Las redes sociales les despertaban interés.

No sabían ni siquiera su propia dirección.

Segundo acto: ensayo/error

Armé un plan inicial con tres mini proyectos:

La música de cada día: cada clase un alumno se comprometía a musicalizar el encuentro siguiente. Esa sería la música de fondo con la que íbamos a trabajar. Pondríamos la música desde un celular y la amplificaríamos utilizando un pequeño parlante portátil. Los musicalizadores irían rotando de tal manera que todos participaran.

Armar una página de facebook del taller, para que ambos grupos, el de la mañana y el de la tarde, pudieran compartir lo que trabajaban. Pensé que era una buena motivación para estimularlos a escribir usando teclados, y que quizás las viejas computadoras de escritorio sí podían ser útiles en esto.

Los mapas y el espacio: Instalar una aplicación de mapa y gps en los celulares, ubicar en el mapa la propia casa y la institución. Buscar qué transporte público podía llevarlos de un lugar a otro.

Así que pedí los permisos: que los alumnos pudieran usar sus celulares dentro del marco del taller, crear un grupo privado en Facebook donde se reunieran los dos grupos, y pregunté si podía organizar una salida a pie hasta la estación de subte más cercana para mirar mapas, calles, señalética.

Al trabajar con los alumnos, descubrí que no todos sabían las contraseñas de sus celulares, de tal manera que cargar una nueva aplicación era complicado. Pero fuimos trabajando.

Terminamos trabajando en ronda, en el espacio libre del salón, compartiendo al centro las pantallas de nuestros celulares. Poco a poco se fue armando una red donde unos ayudaban a otros a resolver algún tema complicado. No todos sabían tampoco su contraseña de facebook así que también tuvo su complicación crear el grupo de Facebook, pero lo logramos. Incluso, le armamos un perfil a una compañera que no lo tenía, y aprovechamos para hacer un mini taller de fotografía, para que tuviera una adecuada foto de perfil.

Cuando logramos hacer la salida a la estación de subte, descubrí que el tímido Facundo, que no sabía escribir ni siquiera su nombre, tenía un muy buen ojo para encuadrar: fue el encargado de documentar en imágenes esa experiencia, y subimos las imágenes al grupo de Facebook. El relato escrito del paseo terminamos haciéndolo así: ellos comentaban

por turno sus impresiones y yo las volcaba escribiendo.

Agregamos otros proyectos:

Grupo de whatsapp del taller: fue un dolor de cabeza. Intentamos armar ese grupo a sabiendas de que no iba a ser sencillo, tratamos de establecer una suerte de acuerdo grupal sobre cómo usarlo pero no fue posible y como administradora del grupo tuve que bloquear el chat varias veces. Augusto solía romper todas las reglas: escribía groserías, enviaba información que irritaba a los demás, en horarios no apropiados... y se iba del grupo. Una y otra vez intentamos volver a hacer acuerdos al respecto, pero rápidamente alguien los rompía y se transformaba en un verdadero caos de mensajes. Además, nunca se lo apropiaron: cuando alguien rompía los acuerdos, los demás le decían que "la profe se va a enojar".

Me habían explicado que los alumnos tenían prohibido el uso del celular en la institución porque o bien se las pasaban enviando mensajes a sus padres, interrumpiendo las actividades de los mismos con demandas de atención, o bien se insultaban muy violentamente entre sí. Me hubiera gustado poder seguir trabajando este tema, pero ocurrió algo que lo hizo imposible

Formulario de asistencia: en lugar de tomar asistencia de la manera convencional, empecé a generar un formulario para cada clase, usando Google forms:

Taller de informática

Nombre del alumno del taller:

¿Qué aprendimos? ¿Qué construimos hoy en este taller?:

Evaluar la clase: ¿qué te pareció la clase?

Excelente / Muy buena / Buena / Regular / Mala

¡Muchas Gracias por tu trabajo en este taller!

Entre todos construimos conocimiento para todos

Videos musicales: Empecé a llevar mi laptop y mi tablet a la institución. Esto nos permitía generar otro tipo de contenido. Empezamos por hacer un mini taller de fotografía (compartir ideas de encuadre, de cómo posicionarse respecto de la luz y el objeto a fotografiar, y también sobre cómo fotografiarnos entre nosotros, eligiendo planos: cuerpo entero, plano medio, primer plano... A Alina le gustaba mucho la comedia musical y nos compartió un día la música de su musical favorito: les propuse con una de las canciones hacer una especie de coreografía muy simple, la ensayamos, la filmamos, editamos el video y finalmente le pusimos una canción del musical de fondo. Subimos el resultado a nuestra página de Facebook. Era una actividad que entusiasmaba y que permitía el trabajo en equipo.

Comunicación aumentativa:

Nicole tenía serios problemas de espasticidad y no podía hablar. Se comunicaba por señas y tironeando la ropa, más algunos sonidos no articulados. Sin embargo, con mucha dificultad motriz, era capaz de escribir. Hicimos una mini investigación y empezamos a usar el programa de comunicación aumentada e-Mintza, que por medio de pictogramas permite construir oraciones, que después una voz digital lee. Era una buena ayuda para Nicole, que así podía escribir con mayor velocidad y hacer escuchar al otro lo que quería decir usando la voz digitalizada. Una de las mejores opciones de este programa es que permite agregar pictogramas, con sus respectivos sonidos, de tal manera que podíamos enriquecer el vocabulario básico con fotos y dibujos y grabando nuestras voces. Este trabajo en equipo fue muy positivo porque además ayudó a expresarse a algunos otros compañeros de Nicole. Aprendiendo idiomas: Un día en el que habíamos estado trabajando intensamente en uno de nuestros videos, habíamos terminado

la edición y todavía nos quedaba un algo de tiempo de clase. Pero estábamos cansados como para empezar otro proyecto de video. Varios de los talleristas habían expresado cierta curiosidad al ver que en mi tablet había una aplicación para aprender idiomas, que está diseñada como edugaming (o aprender jugando, para decirlo en español). Les propuse "jugar" con las lecciones, eligieron aprender portugués. Nos sentamos alrededor

de mi laptop, fuimos respondiendo por turno, cada uno, una pregunta de la lección. En cada caso, la aplicación marca si la respuesta es correcta o no. Festejábamos cada respuesta correcta como si fuera un gol, y festejamos juntos cuando logramos pasar la primera lección. Desde esa primera vez, solíamos hacer una lección de portugués en cada encuentro, y era genial aprender entre todos y ayudarse con las respuestas.

Tercer acto: todo cambia

Para el segundo cuatrimestre planifiqué que íbamos a producir un blog del taller, donde cada alumno sería un columnista y escribiría contenido de temas de su interés. Los que no pudieran escribir, tomarían fotos o dictarían sus artículos a otros.

Empezamos por elegir nuestros temas, (Facundo quería hacer una columna sobre River, Augusto sobre cumbia. Nicole estaba interesada en el teatro, Rosario en cocina, Manuel quería agregar contenido sobre básquet. Alina, por supuesto, sobre canto y comedia musical. Sacarnos fotos para ilustrar nuestras respectivas columnas... como si fuéramos los periodistas de un diario digital.

En una cierta clase, Facundo usó el formulario para calificar la clase como "mala" y justificó su evaluación diciendo que no había entendido. Sus compañeros lo retaron pero intervine explicando que estaba muy bien: si le parecía mala tenía que ponerlo, de otra manera ¿cómo iba a enterarme yo de que había un problema con la clase? ¿cómo iba a mejorar? Augusto seguía siendo el emergente. Un día en que le dije que no podía decirle groserías a su compañera en clase, me dijo "soy un niño bueno". Nos miramos, le dije "bueno puede ser, niño no..." Solía decirme Sandrita y yo llamarlo Augustito. Empezó a comunicarse mejor.

Escribió en su presentación en su columna del blog diciendo que era lindo y mujeriego.

Un día dijo en voz muy baja que él sabía que siempre estaba confrontando pero que ya no quería confrontar, que iba a trabajar en grupo. Para esa altura, los que no sabían escribir habían logrado aprender a escribir sus nombres en el formulario de asistencia, entre ellos Facundo, que ahora encaraba el desafío de aprender a teclear su apellido. Ambos estábamos muy felices de haberlo logrado.

Una mañana Augusto llegó muy alterado y dijo "tengo ganas de insultar". Había un problema familiar y eso lo hacía sentir angustiado.

Algo nos estaba pasando: mis talleristas estaban empezando a hablar por sí mismos y no tanto a ser hablados por los discursos de otros.

La cosa marchaba.

Hasta que un día fui a dar mi taller y me encontré que el edificio estaba cerrado. Un portero me explicó que esa sede de la institución ya no funcionaba, y que ahora todo estaba en la sede principal, a pocas cuadras. Me quedé helada: nadie me había avisado nada.

Fui a la sede principal por primera vez. Una coordinadora de estudios se disculpó por no haberme avisado: creía haber enviado mails a todo el plantel docente. Encontré a Nicole en la planta baja, íbamos a subir juntas al nuevo salón... hasta que alguien me dijo que Nicole ya no estaba en el espacio de usos tecnológicos. Fui al aula y me encontré con que el grupo de alumnos había cambiado por

completo: sólo seguían Facundo y Manuel. Los demás eran nuevos.

El aula era una pequeña habitación con una mesa cuadrada que la ocupaba casi por completo. Apenas podíamos pasar alrededor para sentarnos en el lado opuesto a la puerta. Tuve que iniciar nuevamente el ritual de preguntarles su nombre a los alumnos... uno ni

quiera me contestó: sus compañeros me explicaron que no hablaba, me miraba con sus grandes ojos y una expresión amable. Llegó otro alumno desconocido que conocía el nombre del alumno mudo. Muy confusa, empecé a presentar el taller a los nuevos, a explicarles que estábamos haciendo un blog, a proponer dinámicas.

Cuarto acto: final del año

Creo que todavía no me repongo de mi asombro por esta increíble decisión de la institución. Me puse a trabajar con este nuevo grupo en armar videos, seguí usando el formulario de asistencia, empezamos a producir nuevas columnas para el blog que había quedado inconcluso. La nueva sala tenía pésima conexión a wifi. Terminaba conectando mi laptop a los datos de mi celular y con eso teníamos conexión. Un día entró una señora muy amable a preguntarme qué necesitaría yo para desarrollar mis clases; me dejó un mail para que le detallara mi necesidad de equipo y se asombró cuando le dije que estaba trabajando con mis dispositivos: mi laptop, mi Ipad. Cuando se fue, una celadora me dijo que era la dueña

y directora de la institución, que aprovechara para explicarle las necesidades.

Lo hice. Entre ese momento y fin de año tuve otros cambios de alumnos. Seguimos trabajando en diversas formas de utilizar lo digital sobre todo para estimular la expresión por escrito. El último día de clase tuve nuevamente un grupo distinto. Por suerte había armado aquel conflictivo grupo de Whatsapp: pude despedirme de todos mis alumnos y desearles feliz año.

En el 2020, todo parecía indicar que no me iban a llamar para iniciar el ciclo lectivo. Después empezó el aislamiento, y todo esto quedó en la historia.

Conclusiones

Tiendo a pensar en la tecnología como algo que extiende nuestras capacidades. Si hay alguna dificultad física, alguna limitación, la tecnología debería ser una forma de superar esos límites o al menos extender las fronteras. Mis alumnos tenían a su disposición tecnología de la que apenas podían servirse, y cuyo uso estaba prohibido en la institución.

Les costaba mucho decir qué querían del taller, qué les gustaba, quiénes eran. Se definían por lo que de ellos decían los demás.

Así fue como el taller de computación pensado para aumentar la autonomía se transformó en un taller de investigación: cómo usar la tecnología como un medio para

expresarse, para superar los propios límites, para tener un discurso propio. Cómo usar la tecnología para construir contenido en forma colaborativa.

Esta experiencia me dejó con multitud de preguntas

¿Cómo replicar la experiencia e instalarla de tal manera que no resulte tan abruptamente cerrada? ¿Cómo modificar la propuesta de este taller para mejorar el diálogo con la institución? ¿Por qué los desarrollos artísticos pueden quedar aislados a este extremo en instituciones privadas, donde aparentemente sólo se les asigna el papel de relleno interesante pero no necesario?

¿Cómo trabajar en relación a las familias, respetando tanto a los adultos responsables como a los estudiantes con discapacidad?

¿Qué entendemos por inclusión? ¿Se trata sólo de un adiestramiento para disimular la discapacidad en lo posible, o la pensaremos como una forma de tramitar la diferencia?

¿Qué herramientas y procedimientos facilitan la posibilidad de empoderar a los alumnos, para que puedan hacerse cargo de sus posibilidades y limitaciones? ¿Se puede des-infantilizar la subjetividad de los adultos con discapacidad a través de la educación por el arte?

Sostengo la importancia de enfrentar los problemas, no ahogarlos. No creo que sea sencillo gestionar la autoexpresión a través de redes sociales de esta población de adultos jóvenes con discapacidad cognitiva (u otras limitaciones), y sin embargo, creo que prohibirles publicar sus pensamientos, sus fotos y sus sentires es una falta de respeto inadmisible. ¿Qué es publicable y promocionable de su trabajo? ¿Quién tiene derecho a officiar de curador? Ninguno de los videos, ni el blog, ni el grupo de facebook fue visto por alguien más que sus autores, y sin embargo, ¿es esto justo para ellos?

No tengo respuestas. Pero tengo ganas de volver a intentar.

El circo social como herramienta de comunicación no violenta entre pares

Mariana Casas¹

Paraná

Argentina

¹ Cursó la carrera de Licenciatura en Comunicación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Nacional de Entre Ríos entre los años 2001 y 2006. Es Técnica en Comunicación Social con orientación en Imagen. Ha desarrollado y actualmente desarrolla talleres de circo social en numerosas organizaciones sociales, barriales y de índole privada de Paraná y la región. Gestora cultural, artista social, con su personaje de Payasa Eureka se ha presentado en diversos escenarios de la Provincia de Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba; y del mundo: Uruguay, Brasil, Italia, España y Rumania. Ha recibido el Premio a la Excelencia Humana otorgado por el Instituto Argentino de la Excelencia Humana (2009) y el Premio Proscenio de Diario Uno, por su labor en circo social (2015). Actualmente coordina el Programa Gurisadas, Infancias y Culturas dependiente de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Paraná.

Resumen

A través de relatos y transcripción de vivencias contextualizadas se dejará a la vista cómo el espacio-taller abre las puertas a la comunicación y a la resolución de problemas desde otras miradas y formas. Transcurrido un tiempo y tras el uso de diferentes dinámicas, las personas que lo transitan comienzan a comunicarse no ya desde el golpe, el insulto, el compartir la misma lengua (palabra); sino desde la realización de una pirámide humana, el pase de un malabar o la realización en conjunto de un número payaso en el que ni palabra, ni el mismo idioma se interpongan en la interpretación de tal o cual acción. El espacio de circo no como una instancia de formación de grandes artistas circenses sino

como un mediador, un facilitador de momentos de reflexión, de la transmisión de valores, deseos, sueños, aspiraciones. El espacio de circo, inserto tanto en el ámbito educativo como comunitario, visto y valorado como herramienta de transformación social que posibilita a quienes lo transitan, el poder comunicarse, comunicar y trabajar diferentes problemáticas presentes en el grupo a partir de la incorporación de herramientas de expresión.

De cómo comenzó todo

Encontrándome en el tercer año de la Licenciatura en Comunicación Social, en ciudad de Paraná, en el año 2003, y a partir de experiencias vividas en una ONG donde desempeñaba mi labor en redacción de piezas comunicacionales y talleres de comunicación, conocí a unos artistas de circo que realizaban talleres destinados a niños, niñas y adolescentes con problemáticas ligadas a la pobreza. Comenzaba a conocer lo que, poco después, me cautivó.

Al contrario de lo que puede ser para una persona llegar a la mitad del cursado de la carrera elegida, donde suele tener conceptos e ideas claras en relación a su vocación, yo me encontraba en una búsqueda, no sabía de qué, pero había “algo” que le faltaba a mi recorrido universitario; y encontré ese “algo” en el circo y en el circo social¹. Esta rama del arte, en primera instancia, significó para mí, una forma de expresión y comunicación personal a través de la creación de mi payasa, con la cual comencé a elaborar y transmitir mensajes de sana diversión y disfrute sin violencias. Luego, y mediante la implementación de espacios de circo social destinados a niños, niñas y adolescentes, comencé a visibilizar transformaciones en sus formas de interactuar: la incorporación de las técnicas por parte de niños, niñas y jóvenes, les

viabilizaba otra forma de comunicación, no violenta, no ya desde el golpe, desde el insulto, sino desde la realización grupal de una acrobacia, de un malabar, de un número payaso, etc. Pero también les posibilitaba tener otras miradas, otras perspectivas, desde arriba de los zancos, siendo parte de la base de la pirámide humana, actuando frente a otros/as que hicieran de público, etc.

Poco a poco fui descubriendo una de las potencialidades de la implementación de las técnicas de circo: su capacidad de resolución de conflictos sin que medie la violencia, el circo como un medio un medio de comunicación no violenta entre pares.

Es de mi interés plantear aquí los siguientes objetivos para con este escrito:

- Situar al circo social como una herramienta de comunicación sin violencias entre pares.
- Visibilizar experiencias de circo social en el ámbito escolar y motivar su implementación.
- Exponer el valor pedagógico educativo del circo social.

El vuelo del circo. Sus atractivos y significaciones

Si les invito a remontarse al pasado con el primer recuerdo que tengan de un circo, seguramente la mayoría viajaría a su niñez, trayendo imágenes de carpas inmensas, personas equilibrando en las alturas, animales y payasos dándose golpes para divertir al público. Pero además aparecerían los y las artistas que veías primero en el escenario y,

en el tiempo de descanso, llegaban hasta vos para ofrecerte pochoclos, gaseosa y una foto tuya en la silla como souvenir para inmortalizar el momento. Y es justamente esa postal, con unos 9 o 10 años, con expresión de pocos amigos, concentrada quizá, y sentada junto a mi padre, la primera imagen que tengo del y en un circo. Pero, para la sorpresa de mi

¹ Equilibrio que realiza una persona sobre una tabla que a su vez está apoyada en un cilindro.

hacer de hoy, este, no es un recuerdo lleno de colores, risas y felicidad; por el contrario, las sensaciones que tengo al intentar recordar ese momento es una mezcla de tristeza, cansancio y resignación; todo esto quizá dado por los colores desteñidos de sus vestuarios, la carpa remendada y los maquillajes corridos. Pero, sin embargo, los y las artistas ahí estaban enfrentándose al público, en familia, en comunidad, apoyándose, sosteniéndose uno/as a otro/as y saliendo a batallar con su mejor arma: las artes circenses. Atrapándose con vuelos desde un trapecio hasta el otro nos estaban demostrando, compartiendo,

Referenciando al arte milenario del circo

Circo, palabra mágica y transgresora de la realidad que nos acerca a la sonrisa, a la fantasía, al ensueño, al milagro, al vuelo...Espacio y tiempo donde lo imposible se hace visible alejándonos de la monotonía, el tiempo reglado, la lógica, la fuerza de la gravedad, la cotidianidad (Invernó i Curós, 2003)

El arte circense ha conservado a través del tiempo el espacio circular y la cualidad del rito de comunicación directa con los espectadores. Los egipcios representan en las paredes de roca de las grutas de Beni-Hasan a sus malabaristas con tres pelotas, unos 3.500 años antes de Cristo. La vigorosa tradición circense hace que se denomine hasta hoy 'pirámide egipcia' a la columna humana en las pruebas acrobáticas (Seibel. 1993)

Menciona Seibel en su libro "Historia del circo", el circo -recién en 1782 comenzó a llamarse así- tenía su ámbito natural en los mercados de las ciudades y en los pueblos de la campaña, pero también podía montarse para los príncipes, sin tener por ello que enmascarar su verdad, su libertad irreductible.

Salteándome décadas, hechos y referencias, para luego hacer un anclaje con mi escrito, me interesa llegar al movimiento que comenzó a darse a fines del siglo XX, siglo que, aunque

comunicando que es posible confiar, que hay otras personas que pueden sostenernos y que podemos sostener; que la perseverancia y la concentración puede hacernos caminar en una cuerda floja como quien camina con los ojos cerrados en la vereda de su casa; y que, desde nuestro/a payaso/a podemos utilizar la risa como medio para superar obstáculos. Estas lecturas fueron posibles realizarlas años posteriores, cuando el circo social llegó a mi vida y casi naturalmente encauzó la forma de concebir mis acciones en las prácticas con niños, niñas y adolescentes.

fue considerado problemático y febril, trajo un nuevo aire al circo con la incorporación del "Nuevo Circo", perspectiva desde donde se busca por sobre todo la belleza, la alegría, la expresión, la estética, la colectividad.

El aspecto más renovador del Nuevo Circo reside en el lazo que teje entre teatro, circo y danza (Fouchet, 2006). Las diferencias entre el circo tradicional y el "nuevo circo" residen en que mientras que para el primero el escenario es una pista que se encuentra en el centro de la carpa; para el segundo, el escenario puede ser cualquier lugar, plaza, esquina, etc. En el circo tradicional los números se sucedían sin nexo, eran solo puestos allí por el presentador, estaban acompañados de animales, existían personajes como la mujer barbuda, el hombre bala, entre otros; en el "nuevo circo" el argumento del espectáculo, como su poética, el vestuario y las coreografías juegan un papel más que importante. Como en el teatro, el espectáculo desarrolla una unidad alrededor de un tema o una historia interpretada por personajes (Fouchet, 2006).

Con ustedes: el Circo social

El circo social puede entenderse como el traslado de este arte desde las carpas multicolores hacia espacios comunitarios para utilizarse como herramienta de intervención psicosocial comunitaria, transformándose en un medio para intervenir de manera lúdica sobre niños, niñas y jóvenes en riesgo social. (Circo del Mundo, 2007, Circo ambulante, 2007).

En el trabajo desde el arte y el juego se puede visualizar en los niños/as y adolescentes una serie de cambios positivos a través del acercamiento a las diferentes técnicas circenses. Ya que el trabajo con el circo social no tiene que ver solamente con la enseñanza de la destreza circense, sino que a través de ellas y durante el tiempo destinado a aprenderlas, el educador-tallerista trabaja las problemáticas presentes en el grupo o barrio: violencia, consumo problemático, emociones, etc; abordándola de diferente manera, junto a otros/as profesionales, teniendo en cuenta el contexto familiar y social de niño o adolescente. Un ejemplo de esto puede ser la siguiente experiencia: los y las integrantes de una de las ONG's donde desarrollé mis talleres estábamos preocupados por la deserción escolar en los adolescentes que asistían a las actividades, por lo que planteamos en reunión poder abordar el tema en todos los espacios de expresión posibles. Por mi parte, en el taller de circo planteé una improvisación sobre dos payasos que querían dejar la escuela, la propuesta tuvo nula adhesión y aceptación. Luego de varios intentos trancos la consigna fue que propusieran un tema para improvisar entre dos payasos. La historia que contaron era la de un payaso policía que perseguía a otro payaso sin ninguna razón. Contada en un tono gracioso, con caídas, acrobacias y malabares, los adolescentes recrearon una parte de su cotidianidad: la estigmatización y persecución que sufrían por parte de la policía. Luego de charlar el tema, junto a una

colega comunicadora tomamos la problemática en el taller de comunicación y lo trabajamos, produciendo un audiovisual donde los adolescentes no solo actuaron, sino que también aprendieron a editar videos, a manejar la cámara y, hasta realizaron una entrevista a un jefe de policía de la comisaría cercana a la ONG.

A través de la anécdota antes mencionada puedo decir que, a través del circo, una como educadora o tallerista, se acerca a la persona, le propone una actividad, pero a su vez tiene que estar atenta a escuchar y ver lo que esas personas tienen para decir, para mostrar, para trabajar. Antes de empezar cualquier producción (o cualquier acción estratégica), dice Mario Kaplún (1922-1998, educador argentino-uruguayo), necesitamos conocer al otro. Esa es, básicamente, la prealimentación: conocer a nuestro interlocutor y reconocer su experiencia existencial.

Hacer comunicable el material educativo, hacer comunicables nuestras acciones estratégicas, implica reconocer los lenguajes del otro, los modos en que el otro interpreta sus experiencias, su vida y la realidad en que vive. La comunicabilidad de mi material, aunque necesita de riqueza estética o de mi creatividad en el diseño; necesita, primero, de la expresividad basada en una escucha atenta: la escucha del lenguaje del otro, de mi interlocutor. Sólo a partir de ahí puedo empezar a diseñar con creatividad y enriquecer estéticamente el material (Huergo, 2003).

Dice el autor de "Circo y educación física": La sensibilidad por la expresión corporal, el fomento de la cooperación, el aumento de la autoestima, el conocimiento y control del propio cuerpo, la tolerancia y respeto hacia los demás, el desarrollo de la creatividad, la autosuperación y la tenacidad son algunas de las características de las actividades circenses que ponen de manifiesto su enorme

potencial educativo para que sean contempladas como un contenido apropiado en el currículum escolar.

En un momento en que las escuelas, en su totalidad y en todas sus ramas, se interroga sobre las prácticas para que la diversidad sea fuente de igualdad, en esta hora presente, las artes del circo aparecen como una respuesta posible y atrayente, una respuesta apropiada. Ponen a disposición de los alumnos un panel de expresiones corporales personalizadas, donde todas las formas artísticas son posibles (Fouchet, 2006).

Y poner a disposición estas artes, tanto en el ámbito escolar, como en el comunitario, implica explorar las capacidades con el propio cuerpo (autoconocimiento), en primera instancia, y luego en conjunto con otros (cooperación). Los valores que se ponen en juego aquí son, entre otros, la autovaloración (“yo puedo hacer un rol, una parada de cabeza, malabares”, etcétera); el esfuerzo y la perseverancia (“tiro hoy 3 pelotas, si practico, mañana puedo tirar 4”); la expresividad (mediante los juegos teatrales y las técnicas de payaso); la creatividad (“¿qué podemos hacer todos juntos?”); el compañerismo (trabajamos juntos para lograr una pirámide humana, por ejemplo, cuidándonos y cuidando al compañero); cuidado por los elementos de juego (clavas y pelotas que son fabricadas por quienes asisten al taller).

El circo se convierte en un medio para lograr cambios en la persona. Es decir, no se trabaja para formar artistas profesionales de circo sino que el hincapié está puesto en el trabajo con esos valores. A partir de esa aprehensión de valores, los niños, niñas y adolescentes se comunican no ya a través de una patada o un cachetazo, sino que el encuentro

entre ellos se da mediante la realización de una pirámide (en la cual debemos cuidarnos unos a otros), mediante malabares con pases con clavos o pelotas, etc.

Características del circo social:

- El trabajo en esta rama del arte deja ver sus características e intencionalidades de su puesta en práctica
- Su carácter de arte popular
- El riesgo controlado
- Cooperación
- Sentido de comunidad e identidad grupal
- Desarrollo de vínculos afectivos
- Respeto por uno mismo y por el otro
- Logros percibidos rápidamente
- Herramienta de comunicación no violenta
- Empoderamiento
- Genera factores protectores y socializantes

La enseñanza del circo además de generar habilidades artísticas, también busca promover otras potencialidades, como la identidad grupal, el respeto, la disciplina, el centrarse en los logros y aminorar los fracasos, el fortalecimiento del autoestima, la aceptación de sí mismo, enfocándonos en las capacidades e intereses de los participantes, potenciando las competencias que se buscan promover con la implementación del circo como herramienta de intervención psicosocial a nivel comunitario. (Circo del Mundo, 2007, Circo Ambulante, 2007, Marinchicuepa, 2006)

El circo social como forma de comunicación

A través de mis experiencias personales concibo al circo social como una modalidad

de comunicación, por las siguientes y otras razones:

A través de su práctica, se logra transmitir un mensaje de superación de obstáculos mediante la incorporación de las diferentes técnicas de circo; las cuales son progresivas, es decir, se presentan cada vez más complejas. Por ejemplo, si se comienza malabareando, atrapando dos pelotas, con práctica, luego se atraparán tres, más adelante vendrán las clavvas, después los aros, etc. En el caso de las técnicas de equilibrio, primero se probará el rola2, luego zancos, monociclo, etc.

Y este mensaje es indirecto, no es algo que se manifiesta con la palabra, son los logros de cada día los que dan cuenta a la persona de sus habilidades circenses, cada vez más amplias. Y es esta forma de superar obstáculos, sorteando las frustraciones de los intentos fallidos para luego lograr la hazaña, lo que la persona va aprehendiendo, haciéndola extensiva a los diferentes ámbitos de su vida.

Además, el circo es comunicación, ya que es el medio por el cual puedo llegar a estas personas (niños, niñas, jóvenes o adultos), conocer sus problemáticas; que ellos mismos sientan la necesidad de compartir y comunicar. Porque es tal la empatía que se logra mediante este recurso artístico, que cuando acompaño a un niño, niña o adolescente a caminar en zancos o me acerco para corregir alguna postura acrobática, comienzan a contarme y a confiarme sus problemas y preocupaciones. Y esta confianza se renueva cada vez que respondo con una dinámica en el espacio que compartimos y que tiene como finalidad acompañarlos a transitar esa problemática y a buscar juntos una solución.

Un ejemplo de lo antes dicho puede ser cuando “Marcela”, adolescente de 13 años que asistía al espacio de circo en una ONG en la que me encontraba, me confesó que le gustaría retomar sus estudios primarios (había terminado el cuarto grado hace unos años). Le pregunté a qué escuela le gustaría ir, por cercanía de su casa y demás. Me respondió y hasta allí me acerqué a dialogar con

directivos, a quienes expliqué la situación y al escuchar me solicitaron realice un informe de desenvolvimiento en taller de circo de Marcela. Leído el mismo aceptaron la incorporación de la adolescente a la institución en el quinto grado.

En otra instancia, cuando los grupos de los talleres salen a actuar a un barrio o a un evento, están comunicando, transmitiendo un mensaje; y es que estos niños y jóvenes tienen alegrías, tristezas, historias por contar y compartir a través de ese medio artístico. Y que, a su vez, es ese arte lo que provoca otra forma de comunicarse y los hace mirarse desde otro lugar. Menciono un ejemplo de esto último: con un grupo de niños y adolescentes del taller de circo que coordinaba nos invitan a los festejos por el día del niño en un barrio. Siempre que llegaban invitaciones se ponían muy contentos, pero cuando les cuento que la invitación venía de un barrio “X”, al cual ellos no iban por cuestiones de enfrentamientos de bandas, no se contentaron mucho, por el contrario, los adolescentes comenzaron a propagar insultos contra algunas personas de ese barrio. Y la problemática estaba planteada, solo había que ordenar las ideas y accionar. Comencé a dialogar con ellos acerca de las diferencias de cada uno y cada una, de la aceptación de las mismas, de la solución de problemas mediante la palabra hablada y sin agresiones; charlamos además de algunas personas que en su barrio delinquen y no por eso todo el barrio lo hace, de no generalizar situaciones particulares, etc. Finalmente, luego de un rico ida y vuelta de opiniones, los adolescentes deciden ir; no sin antes aclarar “si ellos empiezan, nosotros la seguimos eh”, o “si se me ríen yo los calzo”, y frases similares. La anécdota termina en que no hubo ningún enfrentamiento, ambos grupos de adolescentes convivieron; las personas adultas estuvimos atentas y alertas, pero en ningún momento sucedió nada alarmante. Pude visualizar además que, luego de actuar, “Lisandro”, el joven

que más opinaba en las charlas y quien siempre medió en los conflictos, se acercó a fumar un cigarrillo con un grupo de adolescentes del barrio “X”, y rato después se sumaron los demás adolescentes de la asociación. Cuando regresamos de la actividad, me contaron que los adolescentes del barrio “X” les dijeron que les había gustado mucho lo que habíamos hecho y querían empezar a asistir a las clases de circo. Las diferencias pueden no haberse dirimido, pero los adolescentes y jóvenes encontraron otra forma de comunicarse, de mirarse y de compartir.

Según sucedían los años en el mismo espacio de taller, y en diferentes oportunidades solicité el acompañamiento de adolescentes y jóvenes avanzados en las prácticas circenses para asistir en las clases destinadas a principiantes. Las experiencias fueron muy enriquecedoras, para los principiantes, los acompañantes y para mí. Pude ver que el entendimiento entre pares era casi natural, dialogando en los mismos términos, cuidando y aconsejando hacer tal o cual cosa para lograr caminar en zancos, por ejemplo. Porque, más allá de la empatía que como responsable del espacio pueda lograr con quienes asisten a los talleres, si entre ellos comparten una misma situación (como es el aprendizaje del circo o la convivencia en el barrio), la comunicación y la transmisión, tanto de conocimientos como de valores, es, para mi modo de ver, más natural y eficaz.

Además, el circo es comunicación corporal, porque dialogamos con el cuerpo, sin necesidad de la palabra. Cuando dos personas se paran enfrentadas con clavos o pelotas en la mano, basta solo un movimiento para que quien está enfrente entienda que debemos comenzar a malabarear.

En mi estadía en la Fundación Parada, en Bucarest (Rumania), pude experimentarlo de manera diaria, ya que no entendía el idioma, nuestro diálogo fue a través de las acrobacias y los malabares.

Con el circo nos comunicamos a través del cuerpo: con técnicas de payaso por ejemplo; a través de ellas logramos desinhibirnos, comenzamos a saber cuánto nos exponemos ante los demás.

De a poco se comienza el contacto corporal, a través de un apoyo, cuando uno practica zancos o monociclo, por ejemplo, y el otro lo sostiene.

El circo social es comunicación entre profesionales. A través de las diferentes experiencias he aprendido que siempre el trabajo es más rico y fuerte si se hace de a dos o más. En algunos casos he trabajado acompañada de psicólogos, de trabajadores sociales y comunicadores sociales. El aporte que puede hacer cada uno desde su disciplina es muy valioso a la hora de tratarse del mejoramiento de la calidad de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

A través de la implementación de las artes circenses comunicamos y transmitimos valores: respeto, por mi cuerpo y por el de los demás, autovaloración, compañerismo, desarrolla las potencialidades de cada persona, trabaja sobre los límites de cada uno, valoración del esfuerzo, sobrepasando las frustraciones, para lograr la destreza, etc.

Les comunica a niños, adolescentes y jóvenes provenientes de barrios y familias de escasos recursos que el circo puede ser un medio para subsistir. Durante estos años de trabajo en circo social he invitado a adolescentes y jóvenes a que me acompañen a mis funciones particulares de payasa para que vivan en carne propia lo que siempre les cuento: trabajar y generar dinero con lo que a una le gusta. Y felizmente ha sido un trabajo que dio sus frutos, hoy muchos de ellos son hombres y mujeres, grandes artistas de circo, que trabajan y se ganan el sustento diario a través de su trabajo en el circo. Son esos hombres y mujeres un gran ejemplo a la hora de hablarles a los niños que hoy transitan mis talleres.

Pienso también en el trabajo de la Fondazione PARADA (Rumania) donde realice

AVANZAR



sostenerse



parte de mi investigación. Los jóvenes que han pasado por allí realizaron una obra de circense con la que viajan por el mundo. Su nombre es “Un naso rosso contro l'indifferenza”; en ella cuentan quienes son, de donde vienen, lo que aprendieron y dan un mensaje contra la discriminación. Entonces, el circo es comunicación.

Alina es una de las jóvenes que antes dormía en las alcantarillas de las calles de Rumania, muy comprometida con el consumo

de drogas y hoy, gracias al accionar de las personas de la asociación, se encuentra dando talleres de circo en la asociación. En una entrevista cuenta que a través del circo pudo entablar nuevas relaciones, comunicarse de otra forma con las personas y destaca que gracias al desenvolvimiento que adquirió en la realización de los talleres de PARADA pudo conseguir el trabajo que hoy tiene en un hotel de la ciudad. Para Alina el circo es también comunicación.

Jugando al circo

El juego brinda importantes herramientas a la hora de pensar propuestas de acercamiento a diferentes grupos, ya sea de niñas, niños y jóvenes, sea cual fuere la actividad que luego se realice. El ser humano es un ser lúdico por

Mirarse y sonreír



naturaleza, esencia que manifiesta quien se predispone a jugar y quien no.

Y el circo es un constante juego, de atrapar cosas que vuelan por el aire, de convertirnos en grandes acróbatas, payasos reconocidos y prestigiosos; ensayar diferentes formas de caídas, de resbalones, convertirnos de un momento a otro en personas altas y casi tocar el cielo, cuando andamos en zancos; en nuestros peores momentos, jugar a ser alegres para así recibir una sonrisa de alguien a quien la vida le ha jugado una mala pasada, y así sentir que cumplimos con nuestra tarea.

A través de estos juegos - ensayos se trabaja la resiliencia, la capacidad de la persona

de superar traumas, obstáculos; de transformarlos y transformar la realidad que la rodea. La persona incorpora nuevas formas, aprehende actitudes, movimientos, vocabulario. Justamente en este último concepto hace hincapié la Psicóloga Social uruguaya Lilian Toledo (2015) en su conferencia sobre la “Utilización de palabras dulces” al referirnos a los niños y jóvenes con los que trabajamos. Personas que habitualmente son maltratadas con insultos desde el propio seno familiar. La psicóloga sostiene que si el educador incorpora palabras dulces al referirse a su educando, este poco a poco las va internalizando y aprehendiendo.

A través de la metodología del circo social se logra el empoderamiento de la persona, trabajando sobre el riesgo controlado, la capacidad de cuidar y cuidarse, la comunicación a través del cuerpo: además hace aflorar la identidad grupal, el sentido de pertenencia. Todos estos conceptos son los que fueron desarrollados en el presente escrito.

Para finalizar mi escrito, parafraseando a un ex presidente, sin ánimos de burla, invito a pensar y vivenciar estas palabras: con el circo se come, se cura y se educa. Conviene a educadores, educadoras, talleristas,

des orden



artistas, a visitar, transitar e involucrarse en espacios comunitarios y de educación formal donde se desarrollen talleres de circo social. Aportando su visión, sosteniendo y acompañando los procesos, eso, colegas, les deseo de todo corazón.

Bibliografía

Dinello R. (2005). Expresión ludocreativa. Impresión gráficos del sur.

Fouchet A. (2006). Las artes del circo, una aventura pedagógica. Editorial STADIUM.

Imbert L., Dottori S. (2013). A falta de palabra...sobre la violencia escolar y el lazo social del púber agresivo. Editorial La Hendija.

Invernó i Curós J. (2003). Circo y educación física, otra forma de aprender. INDE Publicaciones.

Reca M. (2011). Tortura y trauma. Editorial Biblos.

Seibel B. (1993). Historia del circo. Biblioteca de cultura popular. Ediciones del sol.

Toledo L. (2015). Conferencia sobre la “utilización de las palabras dulces”.. Grabación realizada en la XXI Bienal de Ludopedagogía organizada por el Centro de Investigaciones en Ludopedagogía La Mancha, Montevideo.

La experiencia de las Artes Visuales en el marco de la inclusión educativa: niños/as con discapacidad en contexto de encierro

María Florencia Fullana¹

Hogar Neuropsiquiátrico, La Plata

Argentina

¹ Licenciada en Artes Plásticas y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Artes por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Estudiante de Posgrado: Infancia, educación y pedagogía dictado por FLACSO. Argentina.

Resumen

La experiencia del taller de Artes Visuales del Hogar como práctica educativa ético-política desde el concepto de discapacidad como una categoría social y política. El taller de Artes Visuales como espacio de reflexión de la educación artística y el espacio áulico desde el modelo social de discapacidad. Las prácticas artísticas educativas del taller buscan repensar la importancia de la autonomía de los/as alumnos/as y el respeto por los derechos. Desde una mirada situacional, se presentan algunos problemas/preguntas: ¿existen artistas específicos para trabajar la Historia del

Arte en niños/a con discapacidad?, ¿es posible romper con la homogénea caracterización de las personas con discapacidad para poder potenciar las fortalezas de cada individuo?, ¿cuál es el rol de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en un contexto de encierro donde asisten chicos/as con discapacidad?, ¿podría el afecto favorecer positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de encierro, ¿cuáles deberían ser las prácticas pedagógicas de enseñanza pensadas desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad?

Introducción

El Hogar Neuropsiquiátrico está ubicado en City Bell, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Es una Institución privada en la cual viven aproximadamente 80 niños y niñas que tienen entre 4 a 21 años. Todos/as

los/as niños/as que están en este lugar fueron alejados de su círculo familiar por motivos vinculados al abandono de personas determinado por desnutrición, violencia física y psicológica, entre otras problemáticas. La

población que, específicamente, habita esta Institución, está conformada por niños/as con discapacidad; es el “requisito” que habilita el ingreso. A su vez, muchos de los/as chicos/as del Hogar tienen psicopatologías graves o moderadas. En este sentido, es que todas las dimensiones institucionales se orientan al trabajo con estas características poblacionales desde una mirada situacional.

Un mínimo segmento de los/as chicos/as tienen la posibilidad de acceder a una vacante en las escuelas convencionales o no convencionales. Todos/as tienen dentro de la Institución actividades recreativas, espacios de mancomunidad, como celebraciones personales, como por ejemplo los cumpleaños; además de otros encuentros compartidos, como las festividades nacionales vinculadas al Día de la niñez, Navidad, entre otras.

Para pensar cómo funciona específicamente este Hogar, hay que situarnos y abordar cómo se vive en contextos de encierro y las diferencias que presenta cada espacio particular. En este caso, muy pocos/as chicos/as reciben visitas de algún familiar. Esto conlleva ciertas consecuencias e interpela a todos/as los/as profesionales que habitan y transitan la Institución a la hora de posicionarse y adoptar distintas formas de recrear sus tareas. Es el desafío múltiple de trabajar interdisciplinariamente con todos los profesionales que forman parte del Hogar para hacer valer los derechos de estos/as niños/as.

Desarrollo

En primer lugar, resulta oportuno hablar del concepto de discapacidad y de la diversidad en las formas de nombrarla a lo largo del tiempo. Esto da cuenta de sus tensiones, contradicciones y de la importancia de ser conscientes de que esta clasificación es un acto político. En este sentido, mi práctica educativa ético-política se enmarca desde el concepto de discapacidad como una categoría social y

Integré el equipo del Hogar desde marzo del 2019 hasta marzo del 2021, dictando el Taller de Artes Visuales. En este sentido, el Taller está pensado como un espacio de recreación, relajación y expresión donde se producen procesos pedagógicos, tomando como punto de partida las Artes Visuales. Así como existe el Taller de Artes Visuales para niños/as que tengan entre 7 a 21 años, también existen profesoras que dictan un taller bajo las características de los encuentros de nivel inicial para niños/as entre 4 a 6 años y por último, otro taller con clases de educación física y huerta para que asistan chicos/as sin límite de edad.

De acuerdo a la diversidad de actividades realizadas en ese tiempo se presentan algunos problemas/preguntas: ¿existe una estética de la discapacidad?, ¿es el sentido visual el más valioso para comprender y hacer Artes Visuales?, ¿existen artistas específicos para trabajar la Historia del Arte en niños/a con discapacidad?, ¿es posible romper con la homogénea caracterización de las personas con discapacidad para poder potenciar las fortalezas de cada individualidad?, ¿cuál es el rol de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica en un contexto de encierro donde asisten chicos/as con discapacidad?, ¿cuáles deberían ser las prácticas pedagógicas de enseñanza pensadas desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad?, ¿cómo se entiende a la infancia en este contexto de encierro?

política, que debe ser pensada a partir de procesos socio-históricos. Desde el año 2006 existe la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas, la cual fue firmada por 80 países en el 2007, entró en vigor en el 2008, año en que la Argentina la incorpora como Ley bajo el Número 26.378. La misma pone la atención en las personas,

en los sujetos en relación a las barreras y el entorno y no así en “la falta”. En el Preámbulo e) explicita:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Por otro parte, en el Artículo 1, Propósito:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue muy importante ya que sienta las bases de una nueva forma de entender la discapacidad como construcción social y en términos de interacción entre la deficiencia y la producción de barreras sociales. La participación de las personas con discapacidad está limitada por el entorno.

Por otra parte, la Doctora en Derecho, Agustina Palacios (2008) al inicio de su libro explica:

Que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, parece en la actualidad ser una afirmación no factible de ser cuestionada. Sin embargo, hasta tiempos no muy lejanos, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Ello sin duda es el resultado de una historia de persecución, exclusión, y menosprecio a la que las personas con discapacidad se vieron sometidas desde tiempos muy lejanos. (2008: 25)

En consecuencia, Palacios propone tres modelos para reflexionar sobre la discapacidad. El

primero denominado: de Prescindencia, el cual la discapacidad va a estar ligada a causas religiosas, se piensan las personas con discapacidad como personas innecesarias, con vidas que no merecen ser vividas, entre otras características. El segundo denominado: Rehabilitador o médico donde se plantea desde la biología la discapacidad como causas científicas, como personas a ser rehabilitadas, normalizadas. Sin duda los avances de las ciencias médicas han contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas, como por ejemplo con procedimientos de rehabilitación y/o tecnología de alta eficacia. Pero a su vez, han producido un fuerte control social con políticas hegemónicas. Por último, el modelo social de la discapacidad el cual se centra en las causas sociales de la misma, haciendo hincapié en los derechos y autonomía de las personas.

Esta veloz aclaración, me sirve para pensar la manera en que se aborda en el Hogar el concepto de discapacidad. Al ser una clínica neuropsiquiátrica, al abundar prácticas relacionadas a la salud mental y al contar con una mayor cantidad de profesionales vinculados al ámbito de la salud (como por ejemplo: enfermeras que están con los/as chicos/as las 24hs, psicólogos, psiquiatras) es que en líneas generales, en este caso en particular, se encuentra pensando y produciendo acciones más relacionadas con el modelo médico rehabilitador. Sin embargo, desde el taller de Artes Visuales se intentó pensar la educación artística y el espacio áulico desde el modelo social de discapacidad. Es decir, priorizar la autonomía de los alumnos/as con discapacidad, repensar las consignas, materiales y actividades ya que la participación de las personas con discapacidad está limitada por el entorno. La institución ofrecía la historia clínica de los/as chicos/as, un diagnóstico del día que ingresaron al hogar y diversas fichas mensuales en relación a “avances”, “retrocesos”, “medicación”, entre otras características. En definitiva, en mi caso particular si bien se

leían dichos documentos, se pretendió pensar en las experiencias de cada individuo, dejar de lado el diagnóstico y centrarse en las adecuaciones y estrategias para una educación inclusiva.

En sintonía, con lo anteriormente expuesto es elemental el rol docente para reflexionar y producir prácticas pedagógicas de enseñanza acordes al contexto. Al Taller de Artes Visuales, concurrían muchos/as chicos/as que no tenían escuela con doble jornada. Se propuso una educación integral, es decir, se tomaba como punto de partida la Historia del Arte para aprender desde allí las letras, los números, la cultura de los diversos países, efemérides, “comportamientos sociales”, valores, las diferentes disciplinas artísticas, entre otros contenidos. Se intentaba mantener siempre el mismo grupo de alumnos/as que asistían al Taller, las clases duraban tres horas, con pequeñas consignas de trabajo a resolver en quince minutos, veinte minutos, aproximadamente. Entre medio de las consignas había momentos de relajación/tiempo libre para que puedan distenderse con juguetes, lecturas de cuentos, entre otras opciones. Por último, un momento de merienda colectiva al aire libre, donde se aprovechaba para afianzar vínculos entre el docente y los/as alumnos/as y entre los/as alumnos/as entre sí.

Por otro lado, se buscaban diferentes recursos didácticos accesibles para acercarse a las obras de arte y las diferentes actividades: videos, imágenes impresas, sonidos, lecturas de libros, juegos, entre otros. Esto no solo pensaba en la adecuación de los recursos a todos/as los/as alumnos/as sino que también permitía la incorporación de las artes visuales a través de todos los sentidos, sin priorizar, como suele suceder en las artes plásticas, el sentido de la vista.

A su vez, debido al contexto de encierro se debía tener especial atención en los materiales que se llevaban para trabajar lo artístico,

así como aquellos relatos (cuentos, juegos, etc) que hablaran por ejemplo, de la familia, ciertos juguetes, vacaciones, entre otros.

Además, muchas de estas actividades estaban pensadas para reforzar comportamientos en el Hogar o en la escuela, como ser: la importancia del aseo personal, o bien, consignas vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI). Es primordial, planificar a partir de contenidos transversales que tuvieran una correlación con la vida práctica y cotidiana de los/as chicos/as.

Además, no se reducía la Historia del Arte a aquellos/as artistas que suelen ser relacionados con una “estética infantil” como por ejemplo Joan Miró o Jackson Pollock, la cual para muchos/as supone una adecuación en las prácticas artísticas de las personas con discapacidad. Sino que los ejemplos utilizados fueron muy variados y valiosos: Leonardo da Vinci, Frida Kahlo, Julio Le Parc, entre otros.

En otro orden, las secuencias didácticas de las clases estaban pensadas para ir sumando contenidos de a poco, desde el más pequeño hasta llegar a una gran proyecto/producción final. Por ejemplo, cuando se trabajó con Van Gogh y su obra *La Noche Estrellada*, se contó, por ejemplo, con un gran momento de observación e investigación ya que muchos/as de estos chicos/as no sabían lo que era un planeta, sus nombres, las estrellas, etc. En consecuencia, se comenzó mirando el conjunto que conforma la galaxia, luego se intentó dibujar estrellas/planetas, hasta llegar a una creación del cielo colectiva. El taller no estaba pensado desde la producción-copia individual de obras ya realizadas por otros/as artistas, ni de la diferencia de la antigua y ya en desuso dicotomía entre figura/fondo, ya que estas actividades podrían producir frustraciones en los/as alumnos, derivando, en el caso del contexto del Hogar, en un brote psicótico de los/as alumnos/as y a su vez, porque no considero que tengan un fin pedagógico.

En relación a los materiales utilizados en las clases, no eran muy variados debido a la falta de recursos. Por consiguiente, se desarrollaron actividades para vincular el arte con el medio ambiente y se ejercitaba con variados soportes y modos de pintar/dibujar. Por ejemplo, pintar en distintas posiciones: acostados, parados, el juego de la silla dibujando, producir al aire libre, entre otras consignas de trabajo.

En consonancia con educar en un contexto de encierro me parece oportuno hablar sobre el lenguaje afectivo-emocional. A lo largo del siglo XX, debido a la expansión de la psicología, se fue instalando de manera progresiva la preocupación por la vida emocional individual dentro del aula y el vínculo afectivo entre el docente y el alumno/a. En este sentido, podríamos reflexionar sobre si el posicionamiento a partir de la afectividad por parte de los docentes, ¿favorece positivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje? Se podría, en este contexto de encierro, profundizar sobre el rol del afecto: entre la condición y el obstáculo para poder enseñar. Algunos/as profesores piensan el afecto como un instrumento-estrategia para generar condiciones para poder dar clases. Para muchos, la apelación a lo afectivo sería una vía para alcanzar una legitimidad que hoy se ha vuelto muy difícil de lograr. En contraposición:

Conclusiones

Luego de este breve recorrido por las prácticas pedagógicas de enseñanza artística en el Hogar Neuropsiquiátrico, podemos vislumbrar algunas consideraciones finales. La heterogeneidad de la discapacidad deriva en la inexistencia de una estética de la discapacidad, así como en la importancia de la producción de diversos recursos pedagógicos accesibles y de la importancia de una educación situada. El Taller fue pensado como un espacio de aprendizaje y creación desde la discapacidad como

(...) Kathryn Ecclestone y Dennis Hayes (2009) encuentran que las emociones antes que ser un componente central de las prácticas de enseñanza contribuyen a su corrosión. En realidad, cuando estos pedagogos piensan en la centralidad de las emociones no pueden dejar de asociarla con lo que llaman "ethos terapéutico", esto es, con la avanzada actual, en distintas esferas de la vida social, del discurso psicológico y la terapia de autoayuda. Su tesis es que este "ethos" configura sujetos emocionalmente vulnerables, débiles, disminuidos y alienta una introspección que conduce a pensar los problemas en clave individual y psicológica -desplazando la posibilidad de pensar proyectos colectivos de cambio- (Ecclestone & Hayes, 2009: 136).

Muchos docentes, afirman que es mejor hacer las cosas por amor, incluso desde el Hogar los/as directivos hablan muchas veces de no pensar las acciones de los/as profesores como un trabajo, sino como una ayuda comunitaria. Sin embargo, la obsesión por los aspectos emocionales, podría derivar en evitar la pregunta sobre qué estamos enseñando, cómo son nuestras prácticas educativas o para qué desarrollamos ciertos contenidos. Esta reflexión, no tiene como fin seleccionar un solo método de enseñanza sino poner en discusión, desnaturalizar nuestros actos en contexto de encierro, afirmado en este sentido, que el amor no es un afecto simple, eterno o inmutable, ni es el signo autoevidente de una buena práctica educativa.

modelo social, alejado de corrientes como arteterapia, ligado en general, a pensar a la discapacidad desde un modelo médico/rehabilitador. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad explicita que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (artículo 24) y a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte (artículo 30). En consecuencia, es esencial considerar

la importancia de que todos/as los/as profesionales de la educación artística, las instituciones educativas y los programas educativos de las diferentes carreras educativas reflexionen y profundicen sobre las prácticas pedagógicas atentas y disponibles.

Bibliografía

Abramowski, A. (2021). Los afectos magisteriales: el problema de amar a los niños. En: Diploma superior infancia, educación y pedagogía. Cohorte 16.

Crespo, M., Campo M. & Verdugo, M. A. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (cif): un largo camino recorrido. En Revista española sobre discapacidad intelectual. Vol 34 (1). Número 205 (pp. 20-23).

Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2007). Naciones Unidas.

Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En: Ingleby, Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental. Barcelona: Crítica.

Eroles, C y Fiamberti, H (2008). Los Derechos de las Personas con Discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan. Buenos Aires: Eudeba.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi.

Aprendizaje servicio en artes en la universidad: formación artística y compromiso social

María Sofía Vassallo¹

Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires

Argentina

¹ Doctora en Ciencias Sociales, UBA, Magíster en Análisis del Discurso, UBA y Licenciada en Comunicación Social, UNC, investigadora del Instituto de Investigación y Experimentación en Arte y Crítica, UNA; del Observatorio Malvinas, UNLa y del Instituto de Investigaciones y Documentación Histórica del Peronismo, UNLaM.

Resumen

El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica innovadora que permite ampliar el potencial transformador del arte y de la universidad pública, promueve iniciativas protagonizadas por los estudiantes junto a organizaciones de la comunidad que atienden problemáticas sociales reales y sentidas y suponen la puesta en obra de conocimientos y competencias propios de la formación académica específica. En el marco de proyectos de investigación acción participativa diseñamos, desarrollamos, evaluamos y sistematizamos la propuesta de aprendizaje-servicio en artes De UNA. Taller de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos que llevamos adelante en el Programa de Centros de Día para personas mayores de la Ciudad de Buenos Aires (2017-2019). El equipo De UNA es una compañía itinerante que conforma colectivos de artistas circunstanciales en espacios comunitarios. Propone tareas de apreciación y experimentación con la danza, las artes visuales, la música, la literatura, la fotografía,

el cine y el teatro. La población de personas mayores con la que trabajamos tiene muchas historias para contar, ritmos para bailar y canciones para compartir, y expresa su necesidad de contacto, de redes, de participación, de expresión, de toma de la palabra, de reconocimiento, todas carencias atendibles mediante la apreciación y la experimentación con lenguajes artísticos. Concebimos al aprendizaje-servicio como pedagogía de la esperanza, porque parte de la convicción de la fuerza emancipadora de la acción colectiva. La pedagogía del aprendizaje-servicio tuvo un desarrollo muy grande después de la crisis argentina del 2001. La historia nos desafía una vez más y nos presenta una nueva oportunidad.

Propuesta para asumir desafíos educativos del presente

Frente a los enormes desafíos del momento histórico que vivimos, urge repensar el rol de nuestras universidades nacionales, como parte del Estado, en relación con el desarrollo soberano de nuestro país, en el marco de la presente crisis mundial.

En la Argentina y en toda América Latina existe una larga tradición de pedagogías emancipadoras fundadas en la cultura de nuestros pueblos que cultivan singulares formas de participación comunitaria y producción de proyectos colectivos y ponen en cuestión el sustancial aporte de nuestras universidades para legitimar la dependencia de nuestros países. Desde fines del siglo XIX y, especialmente, en la primera mitad del XX, se desarrollaron en Nuestra América movimientos universitarios extensionistas y profundas transformaciones en la educación superior por la influencia convergente de la Revolución Mexicana en 1910, de la Reforma Universitaria nacida en Argentina en 1918 (Tapia, 2010), como parte del proceso democratizador que inaugura el yrigoyenismo, de las políticas universitarias del primer peronismo entre 1946 y 1955, entre otros movimientos emancipadores en nuestro continente. Las universidades latinoamericanas tienen una larga historia de prácticas extensionistas que fomentan el compromiso social y promueven políticas de educación superior al servicio del desarrollo autónomo de nuestros países, lo cual constituye un rasgo distintivo que las diferencia de tradiciones educativas de otras regiones del mundo.

Sin embargo, en clara oposición y muy a pesar de esta tradición que habitualmente celebramos y reivindicamos, en muchas universidades argentinas prevalece una cultura institucional, producida y/o reforzada por los procesos de contrarreforma neoliberal de la educación superior de fines del siglo XX, que alimenta el aislamiento de las instituciones

educativas. Los desarrollos contemporáneos de las prácticas educativas solidarias constituyen instrumentos útiles para superar ese consuetudinario “enclaustramiento”. En América Latina, estas prácticas se articulan con otras múltiples experiencias tradicionales y concepciones locales sobre la vinculación entre pensamiento, realidad y acción como la de Rodolfo Kusch (2012) que plantea:

Para encontrar el verdadero criterio de acción, habría que invertir el proceso, en vez de ir del pensamiento a la realidad, penetrar la realidad y luego inferir, de ahí, qué es lo que hay que hacer. Pero penetrar en una realidad, implica mucho (...) debo tomar su cultura real y no la que le impusieron los pedagogos, porque sólo ahí habré de encontrar las raíces éticas de su acción, y recién después, si es posible trataré de ver si puedo hacer algo por él. (Kusch, 2012: 17)

En los últimos años se ha profundizado la conciencia acerca de la responsabilidad de las instituciones de educación superior de generar conocimientos y recursos para atender necesidades de las comunidades. Resulta necesario que la universidad trabaje fuera de sus muros y participe activamente en los ámbitos sociales donde los sujetos dirimen sus conflictos. Un número creciente de instituciones de educación superior se reconoce parte de un territorio y de una comunidad y apunta a tejer redes y a establecer alianzas y formas de trabajo cooperativo con las organizaciones de la sociedad civil.

Desde la Universidad Nacional de Artes, asumimos la responsabilidad de propiciar la multiplicación de experiencias artísticas protagonizadas por nuestros estudiantes junto a organizaciones sociales y, de este modo, aportar el conocimiento, las competencias y los recursos de nuestra institución para la atención de problemáticas de la comunidad que la sostiene. Afrontar estos desafíos produce

también importantes transformaciones en la

calidad educativa y en los diseños y alcances del producto de nuestras investigaciones.

El aprendizaje servicio en artes, el arte comunitario y la emancipación



El concepto de emancipación orienta de manera fundamental nuestro análisis e interpretación de las experiencias estudiadas y también el diseño de nuestras propuestas en función de los aportes que queremos realizar. Partimos de la idea de que la emancipación se basa en el presupuesto de que todas las

inteligencias son iguales y que lo que embrutece a la gente no es la falta de instrucción, sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia (Rancière, 2007). Esto que, en general, no se discute ni se objeta directa y explícitamente, genera de hecho fuertes resistencias, porque subvierte las antiguas relaciones de dominación, opera transformaciones en los planos material y simbólico y produce una igualdad intolerable para algunos sectores: el derecho de los considerados inferiores a actuar como si no lo fueran demuestra la falsedad de esta supuesta inferioridad y, por lo tanto, evidencia la inestabilidad de las jerarquías y de la injusticia sobre las que se funda (Beccaglia, Guzmán, Kovacs, Langdon, Stabile y Vassallo, 2019). En este sentido, pensamos el desarrollo comunitario como proceso de emancipación.

En este marco, y a partir de nuestra experiencia, desarrollamos colectivamente dos nociones fundamentales: aprendizaje-servicio en artes y arte comunitario

Cuando decimos aprendizaje-servicio en artes nombramos proyectos protagonizados por estudiantes de instituciones educativas en artes, que atienden necesidades reales y sentidas por diferentes grupos sociales a partir de conocimientos y competencias específicas de la formación artística. En este marco, no se concibe la práctica artística para llenar huecos, tapar baches o simplemente entretener. El aprendizaje-servicio en artes reivindica la dignidad, la complejidad y la relevancia del trabajo artístico. La dimensión simbólica de los fenómenos sociales no es una dimensión menor, secundaria, no es algo que se les agrega como un adorno, sino que los constituye. Se puede actuar sobre la realidad a través de las

representaciones simbólicas. Por eso el arte es cosa seria.

El arte comunitario, en las múltiples formas desarrolladas por nuestros pueblos, provee técnicas, dinámicas, modos de producción que permiten llevar adelante potentes experiencias de aprendizaje-servicio. Entendemos por arte comunitario los proyectos focalizados en grupos sociales específicos, a partir de sus necesidades, motivaciones y preferencias, con la capacidad de integrar a personas ajenas al circuito habitual del arte que, a partir de la participación activa en la propuesta, se apropian de recursos de los lenguajes artísticos para la expresión individual y colectiva. El rasgo distintivo fundamental del arte comunitario es su carácter colaborativo, que

involucra a los participantes en una producción colectiva. Esta experiencia colectiva reivindica el arte y la expresión artística como derecho. Produce profundos impactos en el crecimiento personal (a partir del descubrimiento y/o fortalecimiento de las propias capacidades y el desarrollo de nuevas habilidades), en el desarrollo comunitario (promueve la integración social, intercultural e intergeneracional, el sentido de pertenencia e identidad, robustece capacidades organizacionales y el compromiso con iniciativas comunitarias, la disponibilidad para involucrarse en nuevos proyectos a partir de la conciencia de los derechos y la experiencia del propio poder para defenderlos). Estas iniciativas per-



miten, además, descubrir y autodescubrir las potencialidades artísticas y promover las variadas propuestas de formación superior en nuestra universidad, pública, gratuita y de calidad, la UNA, entre aquellos para quienes la educación universitaria ni siquiera es una opción pensable.

Prácticas educativas solidarias en la UNA

Nuestra Universidad Nacional de las Artes tiene una rica historia en prácticas educativas solidarias y trabajo con organizaciones de la comunidad. Mencionamos sólo algunas que, aunque no siempre se definan así mismas

La pedagogía del aprendizaje-servicio requiere un profundo ejercicio conjunto de pensar, escuchar, discutir, probar, ensayar para producir, implementar y evaluar un plan de acción integral eficaz. El voluntarismo, la filantropía, las buenas intenciones, no alcanzan. Cuando se encaran prácticas artísticas solidarias desde las instituciones educativas, es preciso tener en cuenta que, en el mejor de los casos, los estudiantes que las protagonizan aprenden acerca de sí mismos, su comunidad, las cuestiones sociales acuciantes, nuevas posibilidades del campo profesional, aunque también puede suceder que no aprendan nada y, en el peor de los casos, que aprendan la lección equivocada: los prejuicios pueden ser reforzados o creados a través de actividades irreflexivas o pobremente planificadas (Cooper, 1999). Existe una concepción ingenua del arte, muy extendida, que supone que cualquier práctica artística es, de por sí, emancipadora. Esta perspectiva produce iniciativas bien intencionadas que, sin embargo, suelen generar o reforzar relaciones de subordinación. Algunos proyectos terminan siendo “excursiones a la pobreza” (Croce, 2000) que profundizan la distancia y las asimetrías, sin salir de las “zonas de confort”. “Con las mejores intenciones, la institución educativa puede llegar a desarrollar formas de activismo ingenuo que tranquilizan las conciencias, pero no transforman la realidad” (Catibiela, 2019: 15). Por eso es imprescindible la planificación responsable de las acciones, el seguimiento crítico de su implementación y la permanente evaluación de su eficacia e impacto sobre todos los protagonistas.

como aprendizaje-servicio, constituyen ejemplos inspiradores de experiencias de este tipo.

Los dos primeros son del Departamento de Artes del Movimiento (DAM)

Todos podemos bailar es el proyecto de extensión de la cátedra abierta “Danza Inte-



gradora”. Propone el trabajo conjunto de personas con y sin discapacidad, promueve el baile sin barreras, a partir de la convicción de que todos podemos bailar y disfrutar del cuerpo que tenemos, contribuyendo a derribar los prejuicios que existen sobre la discapacidad y aprendiendo sobre la integración de las diferencias.

Bailarines toda la vida es el proyecto de extensión de la cátedra abierta “Danza Comunitaria”. En una fábrica recuperada por los

trabajadores después de la crisis argentina del año 2001, en la Ciudad de Buenos Aires, produce proyectos colectivos solidarios, convocando tanto a profesionales y estudiantes de danza, como a vecinos-intérpretes del barrio que no hayan tenido experiencia previa ni acceso al estudio del arte de la danza.

Las prácticas especializadas de los alumnos del posgrado en Arte Terapia del Departamento de Artes Audiovisuales (DAA) son también una experiencia fecunda sostenida en el tiempo, que articula docencia, investi-



gación y extensión en el diseño curricular de la carrera. Se trata de intervenciones arte-terapéuticas destinadas a personas con diferentes patologías, físicas o mentales o que se encuentran afectadas por diferentes condiciones sociales (abandono, situación de calle, entre otras), diseñadas e implementadas por los estudiantes al final de la carrera, formalizadas e institucionalizadas y acompañadas y evaluadas por los docentes.

El Proyecto Nexos es una iniciativa conjunta de la UNA, el Hospital Borda y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para

promover la experiencia artística entre los pacientes psiquiátricos. Participan con distintas propuestas estudiantes, docentes y trabajadores no docentes de varios departamentos de

nuestra universidad, como el de Artes Musicales y Sonoras, el de Artes Audiovisuales y el de Artes del Movimiento.

El proyecto de aprendizaje-servicio en artes De UNA. Programa de apreciación y experimentación con lenguajes artísticos

Nuestro proyecto De UNA es, al mismo tiempo, resultado y objeto de nuestros proyectos de investigación acción. En la búsqueda de articulaciones posibles entre formación artística y compromiso social, estudiamos qué necesidades sociales pueden ser atendidas con los conocimientos y competencias producidos en Crítica de Artes (la lectura y la escritura, el manejo y la explotación de herramientas y dispositivos digitales vinculados a la comunicación, investigación y experimentación de diversas prácticas artísticas y experiencias estéticas). Nuestros estudiantes se forman como mediadores culturales. El campo de problemáticas sociales atendibles con estos conocimientos y competencias está vinculado a la privación y a la inequidad en el acceso a los bienes culturales. Tanto la crítica como la curaduría y las artes de la escritura son prácticas capaces de crear condiciones para habilitar nuevas experiencias de lectura de los objetos artísticos y ensayar otras formas de hacer y habitar este mundo.

De UNA es fruto de la acción, las pasiones y múltiples competencias de un equipo de estudiantes, graduados, docentes y trabajadores no docentes de las carreras del Área de Crítica de Artes. Constituyen una compañía artística itinerante que conforma colectivos de artistas en espacios comunitarios, propone tareas de apreciación y experimentación con danza, artes visuales, música, literatura, fotografía, cine y teatro. El programa pone el acento en el proceso para que las personas mayores participantes se apropien de herramientas y las incorporen y permanezcan más allá de la acción puntual de cada actividad.

La fusión de los lenguajes trabajados persigue la creación de una obra nueva que se expone al público en cada uno de los sitios visitados. Además, se realiza un encuentro anual de los diferentes grupos para producir el intercambio de experiencias en un día de convivencia y presentación de trabajos en el Museo de Calcos y Escultura Comparada “Ernesto de la Cárcova” de la Universidad Nacional de las Artes. De UNA se ha desarrollado entre el 2017 y el 2019 en cuatro Centros de Día para Personas Mayores de los barrios de San Telmo, Parque Chacabuco, San Cristóbal y Flores. Hemos trabajado con alrededor de ciento sesenta hombres y mujeres mayores. Han participado como miembros del equipo De UNA trece estudiantes de grado, una de posgrado, ocho graduados y un trabajador no docente.

Constatamos que la propuesta fortalece el apego de los concurrentes a cada centro y reduce el ausentismo y la deserción. En el marco del programa De UNA, se producen picos de asistencia que han llegado a triplicar el número inicial de concurrentes. Varios de ellos reorganizan su rutina y la logística familiar para poder estar en el Taller De UNA. Los participantes nos esperan y nos reciben con afecto y entusiasmo cada semana, participan activamente de las más diversas propuestas, en un clima de respeto en el que todos tienen acceso a la palabra y a la expresión a través de diferentes lenguajes y recursos. En el espacio del Taller De UNA, algunos manifiestan con vehemencia la crítica política y se muestran como sujetos que viven libremente la sexualidad. Valorán la preparación de las

actividades, la claridad de las presentaciones y el uso de las herramientas digitales, la variedad de disciplinas artísticas trabajadas y la reorganización del espacio que se produce en cada encuentro. Destacan que De UNA los ha hecho recordar prácticas que habían olvidado, los ha motivado a investigar, a leer, a escribir, a dibujar, a crear y a expresarse con distintos recursos en otros espacios familiares y sociales. Han desarrollado mayores destrezas en el uso de sus propios dispositivos digitales o de los que disponen en los Centros de Día (muchos descubrieron que las tablets poseen cámaras fotográficas y aprendieron a usarlas en el Taller De UNA). Se integran entre ellos y disfrutan colectivamente de las diferentes experiencias artísticas presentadas. Esto permite, también, potenciar sus capacidades para proponer y peticionar a las autoridades.

Hemos identificado distintos tipos de participación. A veces los concurrentes de edad más avanzada expresan no tener fuerzas ni ganas para ejecutar las consignas de las propuestas. Sin embargo, los hemos visto asistir la tarea de los demás, alcanzando los materiales de trabajo, sugiriendo ideas, ob-



servando atentos. De esta manera, se sienten partícipes y sienten suya la obra producida. Ocurre también que los participantes que tienen alguna dificultad (con la motricidad fina,

visual o auditiva) producen a través de algún miembro del equipo De UNA que le presta sus manos, sus ojos o sus oídos. Se sienten satisfechos y activos con esta labor asistida. La voluntad de hacer y el trabajo en equipo permiten superar los obstáculos. El que no puede coser, pega; el que no puede escribir, dibuja; el que no puede ejecutar, ayuda.

La invitación lúdica de cada semana actualiza los recuerdos de la infancia. Se encuentran realizando cosas que hacía mucho que no hacían o que pensaban que ya no podrían hacer. Al mismo tiempo que proponemos un acercamiento lúdico a los lenguajes artísticos, todas las actividades están pensadas para adultos y defendemos la dignidad y relevancia del trabajo artístico (no es para tapar huecos ni llenar baches). Como en la infancia, se vive el juego como algo serio. Las coordinadoras de los Centros y del Programa de Centros de Día sostienen que la propuesta De UNA despierta el potencial de cada concurrente y de los equipos que dirigen cada centro.

De UNA es un programa de integración de conocimientos, personas y organizaciones sociales. Ha permitido integrar saberes propios de la formación académica en Curaduría y Crítica de Artes (historia del arte, especificidades de los lenguajes artísticos, del diseño y planificación de la difusión artística y de proyectos curatoriales, producción de textos en soportes impresos, audiovisuales y digitales, la apertura y el desarrollo de espacios comunicacionales para la producción artística, su circulación y la formulación de la propia política de producción crítica a partir del recorrido de las diversas problemáticas referentes a la relación entre arte y sociedad, la aplicación de herramientas de metodología de la investigación como la observación y el registro, entre otros). Además, en la práctica De UNA, se integran también conocimientos de las formaciones profesionales y artísticas de los miembros del equipo y otras competencias y destrezas surgidas a partir de las

exigencias del trabajo con personas mayores, dentro de las dinámicas y requerimientos institucionales del Programa de Centros de Día (el ajuste y la programación de las actividades, el trabajo coordinado, el ejercicio flexible de diferentes roles, la construcción colectiva). Al mismo tiempo, De UNA amplía las posibilidades del campo profesional de críticos y curadores. El trabajo en equipo da seguridad,



ha permitido asumir desafíos individuales como coordinar por primera vez una actividad o debutar con ponencias en congresos. El taller y la investigación acción se han convertido en espacios para la experimentación artística, para compartir miradas, lecturas, modos de trabajo sobre los objetos artísticos e integrar los saberes y destrezas propios de las personas mayores participantes.

El equipo De UNA es muy heterogéneo (en edades, intereses, motivaciones, trayectorias laborales, artísticas y profesionales). En el transcurso de esta experiencia se han fortalecido los vínculos hacia dentro del grupo, el sentido de pertenencia a la UNA, las relaciones intergeneracionales con los adultos mayores que participan del taller que, además, logran integrarse entre ellos, cuestión que agradecen y celebran. Estudiantes y graduados manifiestan que la propuesta De UNA les ha permitido aprender a respetar los tiempos de las

personas mayores, sus modos de ejecución y sus perspectivas, a valorar la experiencia de vida, todo lo cual ha generado cambios positivos en sus relaciones con los mayores de sus propias familias. También destacan la necesidad de trabajar la tentación de ejecutar por el otro y de encontrar formas de que todos participen en cada propuesta y disfruten de ella, de descifrar las quejas y disuadirlas desde la práctica y no desde la confrontación (Vassallo, et al., 2017). Es un espacio para reaprender cuestiones muy simples, pero fundamentales, como la extraordinaria importancia de llamar a cada uno por su nombre, de dar un abrazo o un apretón de manos, de mirar a los ojos, de la disponibilidad para la escucha atenta y de cumplir con la palabra empeñada; la gran relevancia del contacto y la prevalencia de la función fática (Jakobson, 1985).

La relación construida entre la UNA y el Programa de Centros de Día de la Ciudad de Buenos Aires es mutuamente fecunda, se ha consolidado en el trabajo conjunto y tiene muchas posibilidades de desarrollo en el futuro. A partir del análisis de los resultados de la experiencia De UNA, socializamos aportes para el diseño de intervenciones a través del arte como estrategias de promoción de la salud, entendida como posibilidad de tener un proyecto, de proponerse metas, trazarse un recorrido y cumplirlo, tener ganas de compartir, descubrir, jugar y aprender.

Desde el 2018, los estudiantes del Taller de Locución para Personas Mayores del Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER), realizan la conducción de la muestra anual en el Museo de la Cárcova y la cobertura de las actividades De UNA en su programa radial. Durante el 2019, los jóvenes de Casa Flores (Centro de Día para prevención y atención de adicciones) y su profesor del Taller de Percusión participaron de la muestra anual mencionada y de la intervención urbana con danza y percusión que se realizó

en el Parque Chacabuco junto a las personas mayores del Centro de Día N° 3.

De UNA ha sido declarado de interés educativo por la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016) y aprobado por las convocatorias “Compromiso social universitario” (2016 y 2017) y “Universidad, cultura y sociedad” (2017) del Programa de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Integró el Programa de Apoyo “Aprendizaje-servicio en artes” de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), 2017-2019.

Esta experiencia permite difundir el aprendizaje-servicio en el Área de Crítica de Artes, las demás Áreas de la UNA y en los más diversos ámbitos. Participamos activamente de variados eventos científicos, académicos, artísticos y de extensión presentando resultados parciales de este trabajo de investigación-acción. Se trata de compartir para contagiar las ganas de protagonizar la experiencia efectiva de la potencialidad formativa y transformadora del aprendizaje-servicio en artes. Este tipo de acciones de difusión permiten también articular con otros proyectos y equipos afines de la UNA y de otras universidades.

Aprendizaje-servicio en artes en la post-pandemia

La pandemia exhibe obscenamente y profundiza todas las desigualdades y las injusticias. Produce también la experiencia general de que nadie se salva solo sino en y por la comunidad. En este contexto, los estados naciona-

nuestro proyecto de aprendizaje servicio en artes De UNA y de la investigación acción. Desde la única universidad de artes de la Argentina nos preguntamos: ¿qué hacemos en este momento crucial de la historia? Este



les adquieren una renovada relevancia para hacerle frente a la crisis y, también, nuestras universidades, como partes de los estados nacionales. Por eso, mientras una pandemia asola al mundo, consolidamos resultados de

tiempo de incertidumbre es propicio para que, como miembros activos de la comunidad educativa de una universidad nacional, encaremos un proceso profundo de reflexión acerca de nuestras propias prácticas y sus efectos,

acerca de cómo contribuimos a la reproducción de injusticias sociales y qué tenemos que hacer para transformarnos y, así, poder aportar a la transformación del orden injusto establecido.

Con el proyecto Formación artística y compromiso social 3. Institucionalización, articulación y fortalecimiento de prácticas educativas solidarias en la universidad (2020-2021), nos proponemos diseñar formas de articulación que habiliten el intercambio y la socialización de las experiencias, que permitan derribar los muros invisibles que separan distintas carreras dentro de un mismo departamento y/o entre los distintos departamentos. Entendemos que la comunidad de aprendizaje y la participación intensa que se produce en este tipo de prácticas puede reunir al archipiélago UNA, fortalecer el sentido de pertenencia a la institución y producir un profundo y sostenido impacto transformador tanto dentro como fuera de la universidad.

Los ejemplos de otras universidades nacionales y de nuestra Universidad Nacional de las Artes nos alientan a trabajar por la institucionalización de las prácticas educativas solidarias, impulsar que se incorporen a los diseños curriculares y sean un instrumento fundamental para la formación integral de nuestros estudiantes. En este sentido avanza también el Área Transdepartamental de Crítica de Artes.

El aprendizaje-servicio es un camino posible y viable para una profunda transformación educativa. Puede convertirse en un eficaz instrumento para contribuir a poner en marcha un proyecto común fundado en la participación popular y en el desarrollo soberano. Y para reconstruir el entramado comunitario en la post pandemia. La pedagogía del aprendizaje-servicio tuvo un desarrollo muy grande después de la crisis argentina del 2001. La historia nos desafía una vez más y nos presenta una nueva oportunidad.



Bibliografía

Beccaglia, R.; Kovacs, L.; Guzmán, S., Langdon, M.; Stabile, A. y Vassallo, M. S. (2019). Herramientas teórico metodológicas para proyectos de arte comunitario, ponencia en actas III Encuentro de equipos de investigación de la Universidad Nacional de las Artes. Buenos Aires, 15, 16 y 17 de abril.

Catibiela, Alejandra (ed.) (2019). Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes, CLAYSS. Disponible en http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/AySS_Artes_2019.pdf

Cooper, M. (1999). Planning Your Next Successful Volunteer Project". The FIU Volunteer Action Center.

Croce, A. (2000). Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela", en Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario, Ministerio de Educación.

Dércoli, J. A. (2014). La política universitaria del primer peronismo, Buenos Aires, Punto de Encuentro.

Jakobson, Roman (1985), Lingüística y poética. En Ensayos de lingüística general, Planeta.

Kusch, R. (2012). Esbozo de una antropología filosófica americana. Cultura y liberación, Editorial Fundación Ross.

Rancière, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Libros del Zorzal.

Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana, Tzhoecoen, Revista científica, N° 5, pp. 23-43. Disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-una_perspectiva_latinoamericana.pdf

Vassallo, M. S. et al. (2017). Formación artística y compromiso social: un análisis de resultados de la experiencia De UNA, ponencia en 2° Congreso Internacional de Arte, Revueltas del Arte, Buenos Aires, 4, 5 y 6 de octubre. Disponible: <https://congresointernacionaldeartes.una.edu.ar/files/actas/0131.pdf>

Vassallo, M. S. (coord) (2020). Aprendizaje-servicio en artes en la universidad. Cuadernos del Instituto. Investigación y Experimentación en Arte y Crítica, 5, agosto 2020. Disponible en <https://assets.una.edu.ar/files/file/critica-de-arte/2020/2020-una-ca-cuaderno-iiac-nro-5.pdf>

Prácticas educativas en contexto: identidad y territorio

Introducción

Roxana Rodríguez

La mesa “Prácticas educativas en contexto: identidad y territorio” reúne una serie de ponencias sobre experiencias pedagógicas significativas que tienen algunos aspectos en común. Se trata de prácticas cuyo enfoque se encuentra centrado en el aprendizaje basado en proyectos, lo cual supone un aprender haciendo, el involucramiento de diversos actores de la comunidad, la construcción colectiva de saberes y la elaboración de productos finales. Además, estas experiencias trascienden las paredes del aula, están orientadas al desarrollo territorial y perduran en la comunidad. En cuanto al vínculo educador-educando, vale destacar que los estudiantes cuentan con un rol activo y creativo en el proceso pedagógico, mientras que el docente emerge como facilitador. Por último, estas iniciativas nos invitan a repensar las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión en los contextos de alta complejidad y vulnerabilidad social a fin de incrementar el impacto socioeducativo y construir el buen vivir de la comunidad en un marco de respeto a la diversidad cultural.

Siguiendo lo anterior, las escuelas tienen el enorme desafío de aprender a interpretar las necesidades y expectativas de los actores del territorio a fin de impulsar proyectos institucionales que dialoguen con ellas. Un enfoque de desarrollo comunitario supone

comprender el contexto y generar estrategias de intervención que tiendan a dar respuesta paulatina a las necesidades educativas específicas y a resolver las situaciones problemáticas emergentes. En ese marco, educar ya no se limita a la transferencia de conocimiento científico. Muy por el contrario, educar con propósito implica transitar la tarea pedagógica con fuerza transformadora. Por ello, resulta imprescindible revisar los modelos de gestión escolar a fin de que puedan acompañar los procesos de innovación social. Entre los cambios necesarios se encuentran: abrir el juego a la participación de los actores; hacer sinergia con otras entidades públicas, privadas y sociales; diversificar las vías de financiamiento; acompañar y asesorar a los equipos docentes; generar líneas de formación docente acordes a cada equipo de trabajo; sistematizar las prácticas y visibilizar los logros alcanzados a fin de empoderar a la comunidad.

En suma, los relatos sobre las prácticas pedagógicas que se encuentran en las ponencias de esta mesa recuperan algunos aprendizajes de la experiencia que sirven de aporte a esta reflexión, invitan a sentipensar la escuela en su contexto y dejan huella en el arduo proceso de transformación de la cultura escolar.

El arte en su multiplicidad

Propuesta pedagógica destinada a niños de 2 años y sus familias

María Paula González¹

Institución Educativa Nuestra Tierra, Tandil, Argentina.

¹ Profesora de Educación Inicial. Docente del Jardín de Infantes y Maternal Nuestra Tierra. Estudiante de la carrera: Tecnicatura en Cerámica en la Escuela de Cerámica n° 2 de la ciudad de Tandil.

Resumen

En la siguiente ponencia se busca compartir de manera general el proyecto pedagógico desarrollado en la localidad de Tandil durante el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (año 2020), destinado a los niños de dos años y sus familias pertenecientes a la Institución Educativa Nuestra Tierra.

Los principales objetivos que enmarcan esta experiencia artística fueron por un lado, acercar la cultura a los niños (y sus familias) mediante el trabajo de diversas obras de arte, observándolas y recreándolas mediante expresiones plásticas, lúdicas y literarias en

relación a la temática o a los personajes presentes en las obras. Y por otro lado, reivindicar el reconocimiento del arte de la ciudad y sus artistas, así como el aporte que realiza la Escuela de Cerámica n°2 en su formación, exposición y trabajos, creando para tal fin una “galería rodante de esculturas de tamaño pequeño”. Dichas esculturas llegaron a los hogares de cada familia, dándoles así la posibilidad a los niños de manipular y crear con pasta cerámica, agudizar la observación y enriquecer el lenguaje oral.

La planificación didáctica y el ciclo lectivo

En correspondencia a lo establecido por el Diseño Curricular para la Educación Inicial Primer Ciclo (2012) y Segundo Ciclo (2019), había ideado una Secuencia Didáctica de Arte destinada a los niños de la sala de dos años del Jardín de Infantes y Maternal Nuestra Tierra de la ciudad de Tandil para llevarla

a cabo durante el ciclo lectivo 2020. “Para propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización, para estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por dibujar, pintar, modelar, construir; es necesario ofrecer oportunidades para la exploración,

la producción y la apreciación. De este modo, estaremos dando al mismo tiempo la oportunidad de expansión de experiencias de los

niños y la afirmación de sus capacidades y sus posibilidades”. (DC, 2012)

La flexibilidad de la enseñanza

Sabiendo que la planificación “(...) Es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta mirada no puede ser entendida como una estructura cerrada sino como un entramado de elementos articulados en función de las metas educativas.” (Pitluk, p.20, 2012) Ante la situación epidemiológica del país, la Secuencia didáctica de arte se fue modificando en distintos momentos.

Durante el primer período, en el que las clases presenciales se vieron interrumpidas y se desconocía aún el impacto de la pandemia, así como las medidas cautelares que se tomarían (ya que creíamos que iba a ser por poco tiempo), decidimos junto al equipo docente

priorizar el vínculo con lxs alumnxs. Para lo cual llevamos a cabo distintas estrategias tendientes a favorecer la comunicación y enriquecer el tiempo en familia, incentivando la creación y el juego. No sólo por el contexto en sí que se estaba viviendo, sino porque por la edad de lxs niñxs requieren de la presencia y el acompañamiento de lxs adultxs. De esta manera se trabajó con las ilustraciones de Brian Ruiz -artista de la ciudad de Tandil- colocando a disposición sus obras para que pudieran ser observadas y coloreadas, se incentivó la creación plástica con elementos de la naturaleza (hojas, piedras, tierra), se les ofreció a las familias distintas opciones por ejemplo, para elaborar masas y realizar múltiples escenarios lúdicos.

El trabajo con las obras de artistas locales

Con el correr de los días y ante las nuevas disposiciones, elaboramos y acercamos a los hogares una bolsa artística para cada niñx, la cual incluía soportes de variadas dimensiones: papeles (de distintos colores y gramajes), cartón liso y corrugado, radiografías, telas, pincel, témperas de colores, esponjas, sellos, plastilina. Buscando darles la posibilidad de expresarse (desde los recursos) a todos lxs alumnxs por igual. Algunos de dichos materiales fueron utilizados posteriormente en los encuentros on-line que se llevaron a cabo. En un principio incentivando la exploración mediante la libre expresión y manipulación de los elementos, acompañando con la palabra, hablada y cantada.

Posteriormente, decidimos abordar junto con la profesora de Inglés las obras de

Guadalupe Garriz -artista plástica de la ciudad-. Durante la semana compartíamos por Classroom una o dos obras de la artista y lxs invitábamos a lxs niñxs y sus familias a recrearlas, a escuchar la canción que habíamos seleccionado, o leer aquella poesía que enriquecía la apreciación y el disfrute de las obras. Por ejemplo, al presentar las obras “Agua” y “Mar”, les sugerimos mirar fotos de vacaciones en el mar o en el río, contar anécdotas o recuerdos de lo vivenciado; así como también representar el agua, sus ondulaciones y movimiento utilizando telas de tonos azules, incorporando alguna caracola y haciendo burbujas.

En los encuentros virtuales, retomábamos alguna de las obras de arte profundizando en ciertos aspectos, con el fin de enriquecer la

lectura de imagen; formulábamos interrogantes sobre qué es lo que veían, qué colores se hallaban en la obra, si sabían cómo la artista logra textura - mediante la utilización de círculos próximos-, etc. mencionando entre tanto, palabras en inglés. Luego lxs invitábamos a hacerlx ellxs mismxs, es así como pintaron de color amarillo una hoja, después pintaron la figura de un pájaro en tela y con ayuda de un familiar ensamblaron lo creado, recreando así la obra de arte “Volando al sol”.

Berdichevsky (2009) al respecto menciona “Comenzamos a ser espectadores desde que

abrimos los ojos al mundo, y continuaremos siéndolo toda la vida. Estamos tan acostumbrados a serlo, que a veces lo olvidamos. (...) a considerar al niño también como un sujeto que mira, formándolo como espectador sensible y crítico, capaz de percibir, disfrutar y analizar cualidades visuales, de conmoverse con lo visual. La capacidad de ver también es un nutriente fundamental para la imaginación y, por lo tanto, también para la producción de imágenes” (p.58).

La ciudad con sus murales y esculturas

Con el transcurrir de los días, el Estado Nacional estableció nuevas disposiciones, dando la posibilidad de salir de los hogares en determinada franja horaria, para disfrutar de la naturaleza y de los paseos de la ciudad. Teniendo en cuenta dicha normativa, busqué la manera de acercar la cultura a cada familia y contemplar el arte de forma más directa (no sólo a través del formato on-line, al cual no todas accedían por distintas razones) les propuse observar, tocar y registrar junto a sus hijxs, los murales y las esculturas presentes en la ciudad.

“(...) Sólo podrán descubrir la relación entre lo que hacen y la escultura si alguna vez las vieron, si esos objetos creados por adultos entraron en el mundo de los chicos. Si les contamos que fueron hechas por personas

que tomaron un material y le dieron forma a sus sentimientos, sus ideas, creaciones y sus deseos.” (Gadner, 1995, como se citó en Berdichevsky, 2009)

Dichas experiencias fueron compartidas por algunas familias en la plataforma Classroom ¿pero qué sucedía con el resto? ¿Habían podido significar la propuesta o se habían olvidado de ella? “La valoración social que se tiene sobre las obras de arte incide en nuestras experiencias de vida y aporta o limita la posibilidad de apreciar las mismas.” (Bianchi, 1999, p.59) La apreciación específicamente no sólo se limita a la posibilidad de ver y analizar una imagen sino también a las sensaciones y emociones que provocan en el espectador.

¡Las esculturas se van de gira!

Sabiendo y considerando que no todas las familias podían o estaban dispuestas a realizar dicha propuesta y para garantizar un abordaje más rico y complejo, surgió la iniciativa de trabajar con la Escuela de Cerámica N°2 en la creación de una galería rodante de esculturas de tamaño pequeño. Para lo cual otorgaron cinco esculturas realizadas en cerámica y técnicas mixtas (cerámica con madera, metales,

vidrio) cuya temática fue el mar: animales y algas. Cada pieza contaba con una ficha de presentación, en la que se detallaba: nombre de la obra, dimensiones, elementos de construcción, nombre del artista. Información que aportaba saberes no sólo de las obras sino también sobre el contexto de realización de las mismas.

De esta manera se organizaron tres galerías rodantes, para agilizar la circulación por los hogares de lxs niñxs. Dos galerías presentaban dos piezas escultóricas y otra sólo una (de mayor tamaño que las otras). Además elaboré una guía con algunas sugerencias para las familias con respecto a los cuidados que había que tener ante las piezas escultóricas, las medidas de higiene a considerar y cómo acompañar a sus hijxs en la apreciación de las mismas. También se les acercó un bollo de pasta cerámica para que luego de observar y tocar las esculturas lxs niñxs tuviesen la posibilidad de crear. En relación Berdichevsky (2009) afirma:

En conclusión

Considero sumamente importante generar, desde la más temprana edad espacios donde la infancia se encuentre con experiencias de arte -exploración, producción, apreciación- significando a su vez las producciones culturales. Partiendo de aquellas expresiones artísticas más próximas, que forman parte de la ciudad. Ya que será una manera de contribuir al desarrollo individual y social de lxs niñxs, formándolxs como ciudadanxs (y consumidores) críticos y en consecuencia seres más libres.

Por tanto el rol que adopten formadores y familias es central. <Su mirar> el mundo, el arte, las infancias, condicionará (o no) las prácticas socioculturales en la niñez.

De aquí se desprenden un conjunto de preguntas tendientes a repensar el ámbito escolar y el ámbito cotidiano: ¿Qué sucederá en el regreso a las clases presenciales? ¿Se podrá hacer partícipe a las familias? ¿Cómo se las podrá acompañar? (en la apreciación, en el disfrute y en el quehacer artístico) Para que sus experiencias se compartan, se expandan y lleguen (e involucren) a las infancias. ¿Será posible pensar y desarrollar proyectos culturales en los que distintas instituciones

“Desde sus orígenes los seres humanos han modelado el barro. Esta necesidad se renueva en cada niño, en el impulso de accionar sobre materiales maleables, en el placer de transformarlas con sus manos, en el asombro de observar su propia capacidad de modificar ese material sólo por acción de sus manos. (...) Para llegar a hacer una escultura o cualquier otra producción tridimensional, es preciso comenzar conociendo el material, su resistencia, sus características y las propias posibilidades de accionar para transformarlo.” (p.228) Fue una propuesta muy enriquecedora para todxs lxs actores que nos vimos involucradxs.

educativas trabajen mancomunadamente (trascendiendo así toda inquietud particular del docente)? ¿Cómo es el abordaje de las esculturas en los entornos educativos? Y específicamente en relación a la cerámica ¿las piezas utilitarias son tenidas en cuenta (cuencos, platos, vasos, etc.) como acervo histórico, cultural?

Sabiendo que el aprendizaje es un proceso que se va construyendo donde se articulan saberes y vivencias, será propicio seguir aprendiendo (y enseñando) a lo largo del tiempo en correspondencia con otrxs. En palabras de Vigotsky (1992): “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación” (p. 66)

Bibliografía

Berdichevsky, P. (2009). Primeras huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. 1ed. Rosario: HomoSapiens.

Bianchi, L. (1999). "¿Las construcciones también son esculturas?" en Expresión, arte, creación. Ed: Novedades Educativas,

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo. 2012. Buenos Aires,

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo. 2019. Buenos Aires.

Pitluk, L. (2012). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. 1ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vigotsky L S. (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. 2ed, Pueblo y Educación,

Arquitectura en la escuela técnica: Buenos Aires una pizarra (no)virtual

Ana María Elguero¹

Carla Ivana Tranquillo²

Natalia Gastelú³

Escuela Técnica N° 14 "Libertad", Ciudad de Buenos Aires, Argentina

¹ Es Arquitecta recibida en la Universidad de Buenos Aires, Maestro Mayor de Obras, Profesora en Docencia Superior y Directora de Patrimonio de la Asociación Art Nouveau Argentina. Dicta capacitaciones en entidades como el Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo, Cámara de la Vivienda y Equipamiento Urbano de la República Argentina entre otras.

² Es Arquitecta recibida en la Universidad de Buenos Aires y Maestro Mayor de Obras egresada en la Institución donde se desempeña como Docente (Escuela Técnica N° 14 "Libertad" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Es coordinadora del Área de Construcciones y Docente asesora en "Olimpiadas Nacionales de Construcciones".

³ Es Arquitecta recibida en la Universidad de Buenos Aires y Maestro Mayor de Obras egresada en la Institución donde se desempeñó como Docente (Escuela Técnica N° 14 "Libertad" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En la actualidad se desempeña como Proyectista y Directora de Obra en la empresa BIWAR.

Resumen

El enfoque curricular de las escuelas técnicas es justamente la tecnología. En la asignatura Teoría de la Arquitectura II de 5to año, especialidad Construcciones (Maestro Mayores de Obras), se observa la dificultad de generar herramientas didácticas en la valoración artística de esta disciplina.

La Escuela Técnica N° 14 "Libertad" tiene una gran trayectoria de salidas didácticas referidas al contenido curricular. Bajo este parámetro el Departamento de Construcciones se caracterizó por haber realizado varias visitas estudiantiles siendo pionero en

el recorrido del Cementerio de la Recoleta. En este caso los objetivos fueron el reconocimiento de estilos arquitectónicos y patologías edilicias (1994-2004).

En 2019 se retomó este Proyecto Educativo enriqueciéndolo con la vinculación del arte y el paradigma de la nueva currícula vigente.

La modalidad de trabajo fue propuesta con el enlace de los contenidos de la asignatura Teoría de la Arquitectura II mediante los métodos expositivo, planteo de investigación,

experiencia directa y aplicación en un Trabajo Práctico grupal.

La práctica fue muy positiva porque los estudiantes lograron la interconexión entre teoría y realidad patrimonial. El resultado fue satisfactorio por la creatividad plasmada en el Trabajo Práctico “Buenos Aires, nuestro patrimonio” y la motivación generada en los estudiantes.

Introducción

Las Escuelas Técnicas tienen una fuerte raigambre en el aspecto racional del aprendizaje que soslaya lo sensitivo - afectivo. El abordaje de la problemática de esta carencia formativa de los futuros Maestro Mayores de Obras, se planteó profundizando en la contextualización del tema.

Nuestro punto de partida en los lineamientos del Trabajo Pedagógico fue inferir que esta privación de la percepción artística en el desarrollo del aspecto radica en una creencia. Se establece un mito generalizado que señala que las ciencias duras no dejan lugar a la sensibilidad.

Para captar esta profecía auto cumplida nos remontamos a los orígenes de las Escuelas Técnicas que nacieron como Educación para el Trabajo.

Una breve cronología nos permite orientación al respecto:

- 1867 - Primera Escuela Industrial: “Otto Krause” (Sección Industrial en la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini)
- Fines del S XIX - Creación de Escuelas de Artes y Oficios
- 1946 - Se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje como complemento de la Escuela Primaria en la inserción del mundo del trabajo
- 1959 - Se crea el CONET (Consejo Nacional

Esta forma de trabajo docente es enriquecedora porque permite fácilmente la interpretación de la materialidad arquitectónica y la belleza artística.

Desde lo vivencial es una herramienta facilitadora de la comprensión del contenido que potencia la sensibilidad y la percepción emotiva del alumnado.

de Educación Técnica)

Figura 1 - Foto de la Escuela

La raíz industrial y eminentemente práctica de esta forma educativa hizo predominante las materias destinadas a la formación en un producto concreto. Esta postura generó un distanciamiento del estudiante respecto del arte y la reflexión filosófica.

Como el problema sigue instalado, el Departamento de Construcciones 2019 decidió trabajar en la desarticulación de este relato.

El disparador fue el nuevo diseño curricular, donde se enfatizan las habilidades blandas, temática ausente en diseños pedagógicos anteriores.

Los que encendieron “el fuego de la experiencia” fueron docentes del Departamento de Construcciones en correspondencia con la asignatura Teoría de la Arquitectura II.

Esta materia se dicta en el penúltimo año de la carrera (5° Año), con alumnos de entre 17 y 19 años de edad. El objetivo de la misma es captar las intenciones de diseño del hecho arquitectónico, desde diferentes tópicos.

Se plantea la obra como la resultante de la satisfacción de la necesidad humana de albergar la escenificación de la vida. Esta tarea involucra aspectos formales, funcionales, tecnológicos y estéticos. Se agrega además la inserción del edificio en la ciudad conformando según Gordon Cullen el “Paisaje Urbano” (1974) .

La Arquitectura en sí es una disciplina emparentada con el Arte, cuyo nexos con los contenidos con las Escuelas Técnicas no está aplicado. Esto motiva la insensibilidad pedagógica y la falta de cultivo en el campo de la percepción sensorial.

La escisión entre objetivo constructivo y placer estético se hace evidente en la formación técnica con el resultado de la producción de los estudiantes que tienen por lo común un enfoque rígido.

La idea de la nueva currícula y las Docentes autoras del Proyecto fue fortalecer las habilidades sensitivas que traen los alumnos/as y potenciarlas a través de la didáctica.

Otro aspecto pendiente era la falta de valoración del Patrimonio Edificio como aporte a la riqueza estética. Este aspecto el egresado lo debe tener en cuenta por la injerencia de las autoridades de aplicación que regulan las intervenciones sobre edificios construidos antes

de 1942 (Intervención de la DGIUR - Dirección General de Interpretación Urbanística), con aplicación de la Ley 3056 de Promoción especial de Protección Patrimonial.

Por otro lado, urbanísticamente la Ciudad de Buenos Aires cuenta con el Mapa de Patrimonio Urbano, donde se visualizan los edificios de interés patrimonial. Toda intervención en los mismos o en construcciones lindantes es objeto de consulta. Bajo este parámetro, consideramos de importancia que los alumnos/as tomen conocimiento de esta condición inherente a la actividad profesional que desempeñarán a futuro.

Figura 2 - Foto Sector de Mapa Patrimonial de Buenos Aires

La pretensión de nuestra propuesta fue vincular la teoría con la realidad y mostrar el acervo patrimonial para que sea valorado no sólo desde un punto de vista material sino también artístico.

Desarrollo

a) Preliminares de la Experiencia

El criterio que adoptamos para desarrollar la experiencia fue de apertura del campo pedagógico. Se trató de disolver la barrera entre la realidad externa y la realidad de la Escuela. Pretendimos romper con la “caja de cristal” del entorno áulico que se interpreta como un “divorcio” entre lo que la Escuela enseña y lo que el/ la estudiante necesita para insertarse en el medio laboral.

Respetando la idea rectora de la enseñanza técnica como educación para el trabajo, nos enfocamos en la vinculación de la Arquitectura con el arte. Esta relación favorece la producción de edificios aptos, conforme a su destino y bellos como valor agregado.

Adoptamos el concepto de Elena Oliveras (2004, pp. 22) sobre la Estética “como representación sensible de la experiencia humana”. También, en asistencia a un punto de vista

pragmático cartesiano adherimos al concepto “lo bello y su relación con la vista y el sentido”.

Para potenciar este objetivo de relación entre “la vida misma” y el aula, se invitó a la ex docente de nuestra Escuela, quien lideraba las salidas didácticas durante el período 1996 a 2004.

Esta Profesora es experta en Arquitectura Patrimonial y desde 2015 Directora de Patrimonio de la ONG AANBA (Asociación Art Nouveau Buenos Aires).

La experta se mostró sumamente interesada en participar porque la experiencia presentaba un rumbo específico en su relación con el arte, objetivo que no se estableció en las Visitas Escolares realizadas durante 1996 a 2014.

Aplicando el criterio de Paulo Freire: “Reflexión en la acción”, captamos los siguientes

aportes que ampliaron nuestro esquema pedagógico:

- La participación de la ex Docente establecía una continuidad en la historia escolar
- Se emitió un mensaje a los alumnos consistente en la aplicación de los contenidos sobre la realidad construida
- Se destacó la valoración de los Maestros Mayores de Obras como partícipes en la conservación del patrimonio urbano
- Se fomentó el sentido de pertenencia a la institución, habida cuenta que la docente fue alumna del establecimiento y primera egresada como Maestro Mayor de Obras. Fue Profesora de las Docentes a cargo del Proyecto, quienes también son egresadas de la misma Escuela. Esta circunstancia connota a lo que manifiestan Alliaud, A. , y Antello, E. en su texto “Maestro de Maestros” (2011) , sobre el modelo a seguir.
- Se incorporó el concepto de Ciudad como continente del hogar. Es decir, la integración de los distintos tipos de edificios y en especial la vivienda a la conformación del tejido urbano.
- Se hizo énfasis en el mantenimiento y conservación de Fachadas y Balcones, no sólo desde el punto de vista de la seguridad edilicia sino como “regalo que hace el ciudadano a la ciudad”.

Todas estas consideraciones permitieron extender los parámetros pedagógicos en una comunicación subliminal de valores legítimos que incidirían sobre objetivos afectivos.

Siendo las docentes arquitectas, detectamos claramente el problema de la desvinculación de los contenidos con el Arte, pero captando la oportunidad de subsanar el conflicto al ser una exigencia curricular vigente.

b) Planteo del recorrido

El recorrido tenía el siguiente itinerario: Figura 3 - Mapa del recorrido

- Barrio de Constitución: Partida de la Ex Farmacia Podestá, obra del Arq. Virginio Colombo (1925) Figura 4 - Foto Ex Farmacia Podestá
- Caminata por San Telmo: Visita al Mercado, obra del Arq. Juan Antonio Buschiazzi (1897) Figura 5 - Foto Mercado de San Telmo
- Caminata por el Barrio de Montserrat: Avenida Belgrano, Edificio Otto Wulff, obra del Arq. Mörten Ronow (1914) Figura 6 - Foto Edificio Otto Wulff
- Caminata por Avenida de Mayo: Obras varias Figura 7 - Fotos durante el recorrido
- Barrio de Balvanera: Visita a la Casa Calise, obra del Arq. Virginio Colombo (1911) Figura 8 - Casa Calise

Planteado el recorrido, hubo que gestionar los permisos de acceso a la Ex Farmacia Podestá (hoy Hotel de Pasajeros) y a la Casa Calise (Vivienda Multifamiliar bajo la modalidad de Propiedad Horizontal).

En ambos casos se tuvo que gerenciar la habilitación de visita de sus Propietarios ya que ambos Edificios son Propiedad Privada.

Hay que destacar la total adhesión de los titulares de los inmuebles con respecto a la Propuesta Escolar. Si bien la Experta está interviniendo en Proyectos y obras en ambas construcciones, el permiso otorgado sólo corresponde a los responsables directos.

Fue meritorio el apoyo que nos brindaron los particulares que abrieron las puertas a sus edificios (Casa Calise y ex Farmacia Podestá).

Esta acción que consideramos como altamente solidaria, refuerza el “pacto social” entre la Escuela y la Comunidad, convenio no formal que ha sufrido deterioros sucesivos.

Lo tomamos también como un valor agregado a transmitir a los alumnos en el contexto de la valoración social de la Escuela como entidad formadora.

c)Preparativos

Planteada la problemática y objetivos de la Experiencia, el tema fue abordado con el Equipo de Conducción de la Escuela quien solicitó todas las argumentaciones pertinentes para poder autorizar la realización de la actividad.

Teniendo en cuenta que el objetivo era que los estudiantes encontraran arte en arquitectura se delineó una estrategia con la experta apuntando a este objetivo pedagógico. Se presentaron los documentos que justificaban la petición de llevar a cabo la Visita Escolar, los que fueron aprobados.

Previamente se realizó una breve revisión sobre los períodos arquitectónicos en Buenos Aires y sus características arquitectónicas.

Se establecieron dos grandes ejes temáticos: Estilo Académico y Estilos Antiacadémicos. Se desglosó el “arte Nuevo” (Antiacademicismo) según las procedencias inmigratorias:

- Art Nouveau: Francia y Bélgica
- Modernismo: España, Barcelona
- Jugendstil: Alemania
- Secesión: Austria, Viena
- Liberty o Floreale: Italia

d)Experiencia de campo

La experiencia fue adaptándose durante el mismo trayecto de acuerdo a las reacciones despertadas en los estudiantes, quienes demostraban mayor interés por un edificio que por otro.

Visita a la Ex Farmacia Podestá, obra del Arq. Virginio Colombo (1925) Figuras 9 a 13

- Fotos Ex Farmacia Podestá - Art Nouveau

En este edificio se trabajaron los siguientes contenidos y objetivos:

- Estilo Arquitectónico - Art Nouveau Italiano (Liberty o Floreale). Identificación de estilemas.
- Representación de la naturaleza: Ornatos florales en albañilería y herrería
- Diseño de la Escalera Señorial: Visualización del esquema sobre nivel - Esquema en planta. Ergonomía y estética.
- Percepción de la espacialidad - Experiencia vivencial - Puesta en Común

Caminata por San Telmo: Visita al Mercado, obra del Arq. Juan Antonio Buschiazzo (1897) Figuras 14 y 15 - Fotos Mercado de San Telmo

- Contexto histórico: El Barrio más antiguo de Buenos Aires.
- Materialidad de un edificio utilitario.
- Visualización de esfuerzos de cabriadas metálicas en su descarga a tierra. Identificación de piezas estructurales.
- Descubrimiento de la ornamentación de la estructura fuera de su función eminentemente práctica.
- Reflexión sobre la refuncionalización de una construcción patrimonial añosa

Caminata por el Barrio de Montserrat: Avenida Belgrano: Edificio Otto Wulff, obra del Arq. Mörten Ronow (1914) Figura 16 - Edificio Otto Wulff

- Art Nouveau Alemán o Jugendstil - Re-

fuerzo de concepto del Art Nouveau según cada región.

- Ornatos de bulto - Representación de los oficios.
- Ornatos alegóricos - Fauna argentina - Búsqueda de animales específicos (el oso y el pingüino).

- Arquitectura simbólica y de homenaje - La emoción en el símil piedra
- La importancia del Mantenimiento - Observación de grados de “costra negra”
- Reflexión sobre la contaminación y la degradación de los materiales. Aplicación del concepto de temperismo

Caminata por Avenida de Mayo: Obras varias Figuras 17 a 24 - Obras varias- Estilos y ornatos

- Contextualización: Avenida de Mayo, primera calle reglamentada de Buenos Aires
- Diferencia entre calle, Avenida y el concepto de Bulevar del S XIX
- Evolución de la arteria desde los rasgos franceses hasta la impronta española
- Historia de la inmigración y el acervo aportado - Énfasis en la cultura del trabajo
- Clasificación estilística: Edificios con estilo Academicista y edificios Antiacademicistas
- Denominación de ornatos - Incorporación de léxico estilístico
- Identificación de estilos y de ornatos “in situ”

- Reflexión sobre la materialidad - El símil piedra que suplantó la piedra ausente de Buenos Aires

- Detección del trabajo de los Maestros Artesanos

Visita a la Casa Calise, obra del Arq. Virginio Colombo (1911) Figuras 25 a 38 - Casa Calise

- Interpretación personal sobre la escena montada sobre la fachada
- Descubrimiento de ejes de composición sobre la fachada
- Reflexión sobre el concepto de asimetría y composición armoniosa
- Visualización de la estatuaria
- Interpretación posible sobre el mito de Perséfone, Hades y Démeter
- Alegoría sobre la vendimia (Propietarios viñateros de Mendoza) - Arquitectura parlante
- Nautilus sobre la herrería: La imaginación plasmada sobre hierro
- Materiales imitadores: Composición cromática
- La técnica del vidrio - Vitreaux del Hall de Acceso
- Composición con diferentes materiales
- Descubrimiento de la expresión estilística de un contexto de época

En todo el recorrido se apeló a la etimología de la palabra arte (ars) que en sánscrito significa junta . Se trató de desarrollar conceptos

hacia la obra contemplativa, y como experiencia investigativa para poder adquirir un “ojo crítico u ojo formado”.

Se enfatizó que no sólo se debe admirar la obra, sino que también se aplicó el concepto aristotélico de “poiesis” de saber hacer.

La experiencia fue de tal impacto para los estudiantes que se fue desarrollando satisfactoriamente a pesar de la llovizna persistente que acompañó todo el recorrido.

Otro hecho a destacar en la práctica de campo fue la participación de un alumno con discapacidad temporaria que se desplazaba con muletas. Ante esta circunstancia, los estudiantes aceptaron el ritmo lento de la marcha de su compañero. Sorprendió gratamente a las Docentes esta manifestación de integración y solidaridad adolescente.

Cabe destacar que este evento no contó con ningún tipo de recurso económico. Tampoco se contó con las viandas de comida para los chicos porque no estaba permitido sacarlas del establecimiento. Esta circunstancia motivó una marcha desde las 9 de la mañana

hasta la hora 16 consumiendo solamente líquidos. Esta falta de acompañamiento pecuniario podría hacer fracasar a futuro la continuidad de esta experiencia.

Si se contaran con medios económicos esta experiencia podría ampliarse, por ejemplo en un almuerzo en edificios emblemáticos (Palacio Barolo, Galería Güemes).

e) Producción escolar

Antes de referirnos específicamente a la producción escolar, haremos una semblanza del panorama socio-ambiental del alumnado.

La Escuela se encuentra en el Barrio de Barracas, caracterizado por su tejido mixto entre industrias y residencias. El perfil e historia fabril de la Institución no desentona con el entorno. Figura 39 - Escuela

La población escolar se conforma en su mayoría con estudiantes residentes de los alrededores, en gran número proviniendo del barrio - asentamiento 21-24-Zavaleta. Figura 40 - Ubicación Escuela - Barrio 21-24-Zavaleta

La producción escolar

La producción escolar tuvo tres instancias:

I. Durante el recorrido

Con el objetivo de hacer tangible el arte, de transmitir que sin importar su procedencia o recursos, no son ajenos a su ciudad ni a las esculturas que esta nos regala, se disponen las fachadas de Buenos Aires como libro de texto como propone Mauricio Beuchot (2015).

En éste proceso de observación se dio lugar a la comparación de estilos arquitectónicos y demás especificaciones técnicas “in situ” para reforzar la idea de aprender y enseñar viendo.

- Ejercicios de visualización y focalización en la observación

- Comparación de estilos

- Descripción sobre la materialidad
- Deducción de las tecnologías aplicadas
- Relación entre contexto y obra

II. En Clase

Destacamos la importancia de realizar esta experiencia como vivencia en primera persona entendiendo que no resulta suficiente la pedagogía del video por pantalla electrónica. La valoración de las sensaciones personales ante el hecho artístico construido son imposibles de reproducir virtualmente.

Se construye la actividad áulica como espacio para el intercambio, evocando recuerdos y sensaciones causadas por cada etapa de la experiencia. Se planteó la aplicación de las habilidades para la comunicación y expresión, estimulando la valoración de la propia opinión, el respeto de la opinión ajena y fomentando el proceso de pensamiento crítico en los estudiantes.

- Reflexión sobre la experiencia
- Aspectos positivos
- Aspectos Negativos

Conclusión

Como docentes captamos que la avidez de conocimiento y aprendizaje de los estudiantes es mucho mayor a lo que suponíamos. Sacar al alumnado de la rutina áulica implicó una apertura de mentalidad cognitiva.

Según la Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial, la experiencia podría ser definida entonces como el acto que produce, crea e inventa el conocimiento que afectará el futuro, concepto que fue en gran medida cotejado con los resultados obtenidos en la producción escolar.

Los alumnos relacionaron los contenidos, captaron que los libros son reflejo de la realidad, que la realidad es más abarcativa que los libros y valoraron el interés y la dedicación docente. Se fortalece el concepto de que la relación pedagógica es básicamente una relación social, sustentada en la comunicación y valoración mutua. Como valor superador los estudiantes absorbieron el concepto de amor por el conocimiento y la escuela, ya que la experta fue profesora de las docentes a cargo. Detectaron el compromiso que los educadores

- Síntesis

Todas las instancias pedagógicas llevadas a cabo (método expositivo, material didáctico audiovisual y experiencia directa) son la aplicación de la Redundancia Variada referida a los contenidos.

III. Trabajo Práctico grupal

El Trabajo Práctico “Buenos Aires, nuestro patrimonio” buscó volcar en un soporte físico el análisis de los edificios observados destacando valores plásticos, espaciales, estructurales y constructivos, enmarcando en el argumento histórico.

Se evidenció el interés demostrado por el alumnado en la elaboración de las tareas. Figura 41 a 15 - Trabajo Práctico

tienen con la Institución como medio de realización personal y placer por el conocimiento.

La comunidad educativa valoró la experiencia y planteó la demanda de su repetición, continuidad y ampliación de la misma.

También sirvió para fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la propia ciudad, que posiblemente hayan caminado muchas veces pero que no habían “observado”. Aprendieron que en lo cotidiano de una caminata hacia la parada del colectivo se puede encontrar obra construida, patrimonio arquitectónico, historia y arte.

Citando a la currícula vigente, en el espacio temático correspondiente al propósito que motiva este documento podemos leer: “Que (los alumnos) intenten tener una lectura estrictamente arquitectónica”. Nos queda la inquietud, y abrimos el debate hacia el resto de los colegas, sobre los contenidos que puedan ser valorizados a través del arte, lo perceptivo y lo sensorial, sean relegados a un abordaje estrictamente técnico. Para continuar con un

trabajo pedagógico holístico, planteamos la invitación a la reflexión sobre esta temática.

Anexo

Se pueden ver las imágenes mencionadas en la ponencia haciendo click [aquí](#)

Bibliografía

Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. AIQUE Educación.

Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. (s.f.). <https://www.aprendizaje-experiencial.org/intro>.

Beuchot, M. (2015). La filosofía de la educación desde una hermenéutica. En Voces de la filosofía de la educación (pág. 21 a 36). Ediciones Del Lirio de S.A. de C.V.

Cartagena Beteta, M. (2008). Relación entre autoeficacia y rendimiento académico y los hábitos de estudios en alumnos de secundaria. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , 61.

Cullen, G. (1974). El Paisaje Urbano. Edición Castellana, Editorial Blume y Editorial Labor.

Edwards, V. (1992). Calidad de la educación y políticas de perfeccionamiento. En Cómo aprende y cómo enseña el docente: informe de seminario. PIIIE.

EPEA. (2021). Taller de escritura académica.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). Mapa Patrimonial.

Iovanovich, M. L. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. CLACSO - Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales.

Liernur, J. F., & Aliata, F. (2004). Diccionario de Arquitectura en Argentina. Clarín Arquitectura .

Ministerio de Educación y Tecnología de la Nación Argentina. (2011). ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?

Murillo Dasso, M. F., Lozano, A. I., & Murillo Dasso, M. D. (2019). De lo tangible a lo intangible. Experiencias didácticas en la difusión del patrimonio. En VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad.

Oliveras, E. (2004). Estética: La cuestión del Arte. Emecé Arte.

Werner, D., & Bower, B. (2010). Aprendiendo a promover la salud - Cómo aprender viendo, haciendo y pensando. Hesperian.

Deja tu huella para sanar la herida del bosque nativo

Marisa Andrea Mansilla¹

Instituto de Enseñanza Secundaria I.D.E.S, La Cumbre, Córdoba, Argentina

¹ Artista visual docente Licenciada en Artes Visuales por la Universidad Nacional del Arte, UNA. En el 2016 el Ministerio de Cultura de la Nación le otorgó la beca de viaje FADCC para que desarrollara su propuesta “Que vuelvan las capas” en el seno de la comunidad Tehuelche. Reside en su casa-taller en las sierras de Córdoba

Resumen

En el contexto de situarnos con responsabilidad a partir de lo ocurrido con los incendios forestales en el 2020 donde una serie de incendios afectaron por tres meses la provincia, desde el taller de expresión de 3er año presentamos en la primera etapa del 2021 trabajar sobre la cultura sostenible. Proteger los ecosistemas y bosques nativos con un conocimiento situado para ser conscientes sobre el cuidado del medio ambiente. Aprovechando que el formato taller consigue desarrollar competencias de manera intelectual, ética y colaborativa en la experiencia con la comunidad. Así desde el área de expresión planteamos actividades como: reconocer en el

patio del colegio y/o en sus casas flora nativa, clasificación, y documentación de archivo botánico y experiencia tintórea con plantas nativas, completando con la acción de plantar en el colegio especies donadas por instituciones no gubernamentales que nos acercan ejemplares obtenidas con semillas de la zona. Creando redes de cuidado para cada curso con la acción de apadrinar un árbol y obtener una práctica en el presente con responsabilidad para pensar distintos futuros posibles. De estas experiencias logramos contar historias, tejer redes con compromiso y participación colaborativa.

Deja tu huella para sanar la herida del bosque nativo

Una experiencia realizada en la primera etapa del año 2021 en el Instituto de Enseñanza Secundaria I.D.E.S. La Cumbre. Uno de nuestro principal objetivo es proteger los ecosistemas del bosque nativo e interpretar el entorno con un conocimiento situado y de manera responsable y colaborativa dentro del taller de expresión.

Después de los incendios forestales ocurridos en el 2020, que comenzaron en el mes de julio y afectaron más de 3.000 hectáreas y continuaron por tres meses en la provincia y partir de los datos publicados por la agencia para la comunicación pública de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y tras acceder al banco de datos sobre los incendios

cartografiados durante los últimos 31 años en las áreas dañadas por el fuego. El mapeo muestra los incendios ocurridos en las sierras de Córdoba entre 1987 y 2018. El equipo de investigación del Instituto Gulich (UNC/Conae) desarrolló un banco de datos a partir de imágenes satelitales (Landsat) para identificar y señalar las zonas dañadas por incendios en cada año del período estudiado.

Entendimos como habitantes de las sierras de Córdoba que, si bien el mapeo completo con las cicatrices que dejaron las llamas en las zonas quemadas estará disponible en los próximos meses y será de acceso libre, sabemos que los datos preliminares indican que en este lapso el fuego afectó 57,9% de las sierras de Córdoba. Proteger los ecosistemas y bosques es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles planteados por la agenda mundial 2030.

Desde el departamento de expresión consideramos que era un buen momento para tratar el tema y abordarlo de manera integral y con un conocimiento situado.

Es por estos datos nos parece urgente que nos importe algo de manera seria y necesitamos generar conocimiento situado con la sensibilidad de todos (Haraway, 2019).

Partimos de observar el Algarrobo especie nativa situado en el patio colegio que es patrimonio del pueblo. El algarrobo una de las tantas especies que pertenece a la flora nativa y se destaca por poseer una vaina de la comestible de color castaño oscuro con un sabor muy dulce, utilizados por los pobladores del lugar. Esta especie es un árbol robusto de hojas perennes, copas ancha y tronco grueso y ramas resistentes puede sobrevivir a los seis meses de sequía que se suceden en la zona. Salimos al patio a dibujar nos acercamos y observamos ciertas manchas en el tronco y muchos claveles el aire prendidos al árbol y plantas epífitas que se sujetan al árbol mediante unas raíces que hacen de soporte estos ejemplares viven de los aportes aéreos y

de las lluvias, no son parásitas. Son plantas que sin tener la raíz al suelo pueden sobrevivir. Nos contactamos con un integrante de la Reserva natural vaquerías de Huerta Grande que depende de la Universidad de Córdoba. Joaquín Piedra Buena, el guardaparque del lugar, respondió nuestra consulta por Whatsapp. Escuchamos sus audios y nos hizo entender que en el patio del colegio teníamos una muestra viva de cómo funciona un ecosistema. El árbol mismo es un ecosistema con sus enfermedades y su etapa en su evolución nos estaba mostrando en el patio del colegio lo que sucede en el monte dentro del proceso natural. Proteger los ecosistemas y bosques es el objetivo n° 15 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, estos son el corazón de la Agenda mundial 2030, muestran una mirada integral y una colaboración internacional. La agenda ofrece una oportunidad para poner al mundo camino a un desarrollo próspero y sostenible. Realizamos reconocimiento de flora nativa en ambos patios del colegio y como estamos en situación de pandemia también en sus casas y patios reconocieron las especies que nos rodean. Así cada estudiante logró construir su propio herbario y tener un Cuaderno Botánico para reconocer las nativas. Cada uno pudo recolectar, secar, prensar y diseñar su propia experiencia en el cuaderno. También como parte de la actividad consultamos el archivo de la poeta norteamericana Emily Dickinson que en la intimidad de su hogar que se auto aisló y en el jardín de la casa de sus padres recolectó, clasificó todo tipo de flores y especies. Tenemos la suerte de que ese archivo se encuentra actualmente digitalizado por la Biblioteca de libros raros de la Universidad de Harvard y pudimos consultarlo observar cada página con sus detalles e inspirarnos en él para tener nuestro propio cuaderno y realizar el proceso de recolectar, secar y prensar para luego clasificar y componer en el archivo. Trabajamos también el concepto de semillas y observamos fotografías de

la Bóveda Global de semillas ubicada en el permafrost establecido y financiado por el gobierno noruego el banco mundial de semillas en Svalbard, la bóveda del fin del mundo que alberga más de un millón de semillas Seed Vault, contiene 500 semillas de cada especie entre ellas de América, África.

Como cierre de la actividad decidimos realizar una experiencia tintórea, con tintes naturales. Pensando en la sustentabilidad nos permitimos experimentar y conocer los tintes que se logran con el suico, romerillo, palo amarillo, espinillo. Reconociendo el muestrario o paleta de colores que se logran con estas experiencias sustentables. Utilizamos mordientes y realizamos técnicas de amarre, la mayoría utilizadas en toda América precolombina por los pueblos originarios.

Como etapa final nos contactamos con Raíces grupo emprendedor de Villa Giardino que se auto convocó en los últimos años, donde vecinos del pueblo realizan a partir de la recolección de semillas y repique ejemplares de distintas especies nativas y las comparten con instituciones y grupos escolares

Lo nativo

Acá hay un espacio para preguntar y afirmar. ¿Debemos insistir en plantar nativas? El monte de Córdoba sufre seis meses de sequía, con una emergencia hídrica cada vez más acentuada, los suelos no reciben una gota de agua. El ecosistema se adapta a la contingencia y las plantas con su único reservorio de agua que son las espinas como una constante en casi todas las nativas. Sabemos que la mayoría de las nativas tienen espinas y este es uno de los motivos por las que se sacan de los jardines y casas. Pensando en el peligro y la precaución que esto causa, pero por otro lado sí se plantan muchas rosas en los jardines y se lucen con orgullo sin que nadie se cuestiona esas espinas.

que se comprometan a cuidarlas. Así logramos obtener seis especies que fueron donadas al colegio y plantadas, cuidadas por cada curso de 1er a 6to año con el apadrinamiento de un docente a cargo. Están distribuidas en cada uno de los puntos de los patios del colegio, con ejemplares de quebracho colorado, duraznos de campo, sen de campo, algarrobo.

En los años futuros las personas que asistan al colegio así también como los vecinos verán el crecimiento y serán parte de esta experiencia y con una práctica de recuperación y florecimiento. Pensamos que la recuperación aún es posible con prácticas situadas, importa qué historia contamos para contar otras historias. (Haraway, 2019: 35)

Desde el departamento de expresión decidimos pensar un presente real y actuar con responsabilidad para sanar la herida. “Nos urge a improvisar las artes para vivir en un planeta herido entre ellas está la capacidad para volver a imaginar la riqueza, aprender un tipo de sanación práctica, proponer futuros posibles y presentes reales.” (Tsing, 2014)

Acá la elección/selección es estética, lo que consideramos bello tiene un papel muy importante en el entorno. Depende de nosotros encontrar la belleza de cada especie. Considerar que las plantas nativas se adaptan con poca agua y al incorporar exóticas por su crecimiento rápido como los pinos, coníferas, siempre verde utilizados como cerco, sin tener en cuenta que necesitan mayor consumo para sobrevivir y que es agua que le quitan a otra especie. Tenemos que tener en cuenta de las decisiones que se toman al plantar e intervenir cuestionando a que le vamos a dar más valor. Además de saber que donde hay nativas se encuentra variedad de especies, ya que crecen juntas y colaboran con el ecosistema como así también atraen más polinizadores,

aves que en el fondo son los grandes sembradores de semillas.

Lo que esta experiencia nos deja de parte de los chicos son las ganas y la emoción al involucrarse en plantar los árboles, sin preocuparse por el contacto con la tierra y embarrarse las manos. La alegría compartida se veía en sus caras y la sorpresa de querer ir a buscar agua o hacerme acordar en los recreos si había que regar a tal o cual árbol. Descubrirlos atentos al cambio del clima y pensar que si ya tuvimos una lluvia no era necesaria más agua. Estas actitudes demuestran que el

compromiso situado nos llena de responsabilidades. También mencionar sus comentarios sobre nativas florecidas cercanas a la cuadra del colegio, a las que antes no prestaban atención. Son todas charlas que devienen de esta acción.

En un futuro remoto nuestro mayor desafío será crear y diseñar un jardín de nativas en los patios del colegio. Pensamos recolectar semillas de flores silvestres y guardarlas para la próxima temporada.

Donde hay nativas hay diversidad, variedad, riqueza, continuidad.

Bibliografía

Bóveda global de semillas (2008) <https://ecoinventos.com/la-boveda-del-fin-del-mundo/>

Dickinson, E.(s/f). Herbario.(1830-1866) Biblioteca de libros raros de la universidad de Harvard. Acceso en la web: [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:4184689\\$69i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:4184689$69i)

Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Editorial Consonni.

Instituto de Altos Estudios Espaciales Mario Gulich UNC.

Conae <https://ig.conae.unc.edu.ar/> <https://ig.conae.unc.edu.ar/elaboracion-de-la-base-de-datos-de-incendios/>

Mapeo de incendios ocurridos en las sierras de Córdoba entre 1987 y 2018. Link [aquí](#)

Reserva Natural Vaquerías (1990). Valle Hermoso. <https://vaquerias.unc.edu.ar/>

Tsing, A.(2014) Arts of living on a damaged planet. Santa Cruz C.A. <https://anthropocene.au.dk/conferences/arts-of-living-on-a-damaged-planet-may-2014/>

Vivenciando las efemérides a través del arte: de-construyendo el abordaje institucional del 9 julio. Mural colaborativo para expresar nuestra libertad

Romina Massera¹

Escuela Generativa “La Victoriosa”, San Luis, Argentina

¹ Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Católica de Córdoba, Profesora de Educación Secundaria en Historia egresada del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la provincia de Córdoba y Diplomada en Gobernabilidad, Gerencia Política y Gestión Pública. Actualmente se encuentra cursando el Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. Desde febrero de 2021 se desempeña como Coordinadora del Área Ciencias Sociales de la Escuela Generativa “La Victoriosa” de San Luis Capital.

Resumen

En el transcurso del año, cada vez que se acercaba el día de recordar alguna efeméride los estudiantes de nivel medio de la Escuela Generativa “La Victoriosa” de San Luis Capital, se mostraban poco interesados en la manera de abordar las temáticas. Generalmente, las conmemoraciones los tomaban como sujetos pasivos receptores de datos, acontecimientos y fechas que les resultaban lejanas y ajenas a la propia experiencia de vida. Nos preguntamos

¿Efemérides para qué? ¿Para reproducir mecánicamente valores, estereotipos y prácticas o para lograr un crecimiento personal, social, creativo y diverso en los sujetos de aprendizaje? Para cambiar la primera visión y transformar a los estudiantes en

protagonistas activos de su entorno, se decidió apelar a formatos pedagógicos y estrategias de enseñanzas disruptivas vinculadas al arte que permitieran trabajar las fechas patrias no solo desde el pasado, sino también interpelando el presente e imaginando futuros posibles. Siguiendo esta línea, para conmemorar el 9 de julio de 1816, día de la Independencia de la República Argentina, se tuvo como punto de partida a las siguientes preguntas: “¿Qué es la libertad? ¿Cuándo sos libre?” Durante toda una semana los distintos espacios educativos desarrollaron sus contenidos en torno a estos dos interrogantes. Como corolario de las actividades, los estudiantes participaron de una jornada especial donde plasmaron en un papel utilizando diversas

técnicas (dibujo, pintura, collage, etc.) lo trabajado. Luego, las obras artísticas fueron pegadas utilizando la técnica “paste up” en un mural colaborativo ubicado en el patio del colegio. Con esta ponencia se busca compartir esta experiencia didáctica exitosa, donde

el facilitador deja de ser quien monopoliza la palabra y donde el estudiante es el propio constructor de su experiencia, para que sea replicada en otros lugares, siempre teniendo en cuenta el contexto y las particularidades de cada institución.

Introducción

Con la vuelta a la presencialidad alternada¹ en las aulas, el ciclo lectivo 2021 se vió teñido nuevamente de actos y efemérides. Desde el Espacio educativo “Ser Diverso”² de la escuela Generativa “La Victoriosa” de San Luis Capital, se vislumbró el poco interés de los estudiantes a la hora de participar en las conmemoraciones patrias.

Para dar respuesta a este problema se buscó darle una vuelta de tuerca a la forma en que se realizaban los actos. Es por ello que para recordar el 9 de julio de 1816, día de la Independencia de la República Argentina, se propuso que los estudiantes trabajaran en torno a los siguientes interrogantes “¿Qué es la libertad? ¿Cuándo sos libre?” para posteriormente volcar lo aprendido en obras

artísticas que formarían parte de un mural colaborativo realizado en el patio de la institución. Con esto se buscó que el estudiante dejara de ser un sujeto pasivo receptor de contenido para convertirse en un protagonista activo de esta experiencia, pudiendo así expresar toda su subjetividad en un papel.

Para saber más acerca de cómo se fue gestando este proceso es necesario conocer en primer lugar qué son las Escuelas Generativas, en segundo cuál es el ámbito en el que se encuentra inserta la Escuela Generativa “La Victoriosa”, en tercer término cómo fue el armado mancomunado de la jornada conmemorativa y por último dar lugar a las conclusiones sobre la experiencia.

¿Qué son las Escuelas Generativas?

Las Escuelas Generativas surgen en el año 2016 como una respuesta del Gobierno de la Provincia de San Luis a los niveles de deserción escolar y a la falta de adecuación de las escuelas tradicionales a los nuevos desafíos educativos planteados por los estudiantes del siglo XXI.

Ante esta necesidad, el Ministerio de Educación desde su Programa de Innovación Educativa comienza a esbozar nuevas alternativas que den respuesta a estos problemas. Para que los resultados sean diferentes fue necesario pensar y hacer otra escuela que tenga en cuenta el contexto específico donde está

¹ En el marco de las restricciones sanitarias por la crisis del Covid 19, la Escuela Generativa “La Victoriosa” comenzó su ciclo lectivo con una presencialidad alternada, es decir que una semana asistía al colegio el Ciclo Básico, de 1° a 3° año y la otra el Ciclo Orientado (de 4° a 6° año y la modalidad de Jóvenes). En la semana que no se debía asistir presencialmente al establecimiento se llevaban adelante tareas virtuales.

² Las Escuelas Generativas no dividen los espacios curriculares en asignaturas sino en espacios educativos. Cada uno de ellos puede englobar a más de una disciplina y su nombre es elegido por cada coordinador. Del espacio educativo “Ser Diverso” forman parte Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana.

inserta y las demandas del mundo actual. Así surgen las Escuelas Generativas, pensadas para fomentar la autonomía, la creatividad y la libertad de los estudiantes, quienes se convierten en centro de su propio proceso de aprendizaje. Precisamente, ser “Generativo” hace referencia a tomar diferentes perspectivas y proyectos educativos (deportivos, artísticos, lingüísticos, tecnológicos, entre otros) como motor inicial y transversal del proceso de enseñanza - aprendizaje. Es en base a estas propuestas sobre las cuales se irán estructurando los diferentes conocimientos y elementos cognitivos, intelectuales, emocionales, civiles y científicos que darán sentido a su propia vida y a la de la sociedad en la que están insertos. Ahora bien, de todas las propuestas “generativas” por las que se pueden optar, se elige la perspectiva artística como germen sobre el cual se estructurará la presente propuesta de jornada.

Escuela Generativa “La Victoriosa”

La Escuela Generativa “La Victoriosa” surge en el marco de la gestión social y cooperativa. Inaugurada el 26 de septiembre de 2019, funciona en la cancha del “Sporting Club Victoria”, club de fútbol del cual son fanáticos la mayoría de los chicos que asisten a la institución y donde practican este deporte. Esto fue muy importante para crear un lazo identitario entre estudiantes, el establecimiento educativo y el barrio donde se encuentra inserto el colegio.

El barrio que alberga a la institución es el CGT³, nombre histórico que refleja la lucha de la clase obrera por sus derechos. Esta pasión combativa se junta con el amor por los colores “albinegro” que identifican al Victoria y que se pueden ver pintados en cada uno de los muros y paredes de la zona. El corazón

Las generativas son escuelas públicas, gratuitas e inclusivas que se enmarcan en las estructuras curriculares vigentes en la provincia. Comenzaron rigiéndose por la Ley Provincial N° II-0035-2004 de Escuelas Experimentales pero desde octubre de 2019, cuando se sanciona la Ley provincial N° II-1011-2019, cuentan con un marco regulatorio propio. Esta normativa se basa en la Ley 26.206 de Educación Nacional y en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°33/07 que fomentan el funcionamiento de instituciones de gestión social y cooperativa.

Este último es el caso de las Escuelas Generativas que desarrollan sus actividades en espacios educativos no formales como clubes, academias de danzas, espacios gubernamentales ligados a la cultura, al arte y al deporte. Justamente, la Escuela Generativa “La Victoriosa” desarrolla sus actividades debajo de la tribuna de la cancha de un club.

que caracteriza al escudo del club es producto de la frase “corazón victoria”, que popularizaron sus simpatizantes allá por la década del 40-50 y que aún continúa siendo un emblema tanto de jugadores como de hinchas. Es desde esta historia que la institución lleva el nombre de “La victoriosa”, promoviendo los sueños de todos los potenciales jóvenes estudiantes.

Como señala el Proyecto Educativo Institucional Generativo (PEIG) “En términos sociales y económicos pudimos determinar mediante un sondeo que sus habitantes corresponden a una clase social media-baja que carece de muchos recursos, donde las principales puntos de inflexión son la droga y la violencia” (PEIG, 2019, p.2). Siguiendo con lo reflejado en dicho documento, las personas

³ La Confederación General del Trabajo de la República Argentina (CGT) es la central sindical histórica de Argentina. Nace en 1930 y se encarga de velar por los derechos de los trabajadores.

del barrio creen que los jóvenes abandonan o repiten el nivel medio porque no se adaptan al sistema tradicional y a la constancia que este requiere, faltan es reiteradas ocasiones al colegio o no se sienten a gusto con los docentes. Esas, sumadas a otras problemáticas como adicciones, embarazo adolescente, violencia familiar, discriminación por la procedencia barrial, son otras de las situaciones que contribuyen a engrosar la lista de causas de la deserción escolar.

Nos preparamos para el 9 de julio

A principio de año se asigna a cada coordinador el o los actos que deberá organizar a lo largo del ciclo lectivo. En las Escuelas Generativas esta organización significa proponer una temática relacionada con la efeméride para trabajar desde todos los espacios educativos. Si bien esto ya resulta novedoso ante la forma tradicional de representar las fechas patrias, es decir un acto donde los estudiantes están sentados frente a un escenario y reciben como espectadores pasivos la información, no se lograba generar un espacio donde los alumnos fueran los protagonistas y partícipes activos en estas fechas especiales. Solían hacer videos o participar de juegos que ya venían dados de antemano por cada coordinador.

La falta de conexión entre el estudiante y la actividad propuesta muchas veces se veía reflejada en la falta de interés por participar. A esto se le suma la indiferencia que la profesora del espacio educativo “Ser Diverso” veía a la hora de desarrollar las clases de historia, las cuales se vinculan directamente con los hechos que se reflejan en las efemérides. Es por ello que, al momento de organizar el acto del 9 de julio recordando el día de la Independencia de la República Argentina, esta

Rodeadas por este contexto difícil, las personas que viven en el barrio muchas veces se ven imposibilitadas de soñar e imaginar una vida diferente, pareciera que el destino de quienes viven ahí ya está marcado, que todo está dado y que esta forma de vida se transmitirá de generación en generación. Aquí es donde entra la escuela para imaginar otros futuros posibles.

profesora decidió buscar una alternativa en la que los estudiantes se pudieran expresar libremente sin ser juzgados y, a la vez, formarse académicamente.

Su propuesta consistió en trabajar en torno a las preguntas “¿Qué es la libertad? ¿Cuándo sos libre?” para luego plasmar los resultados en un mural colaborativo en el patio de la institución utilizando la técnica “paste up”⁴. A su vez, esta jornada buscó recordar a nuestros alumnos que la libertad no es siempre dada, sino que es una construcción diaria que puede tener distinto significado para cada uno de nosotros, por ello es necesario lograr acuerdos para sostenerla.

Una vez presentada la actividad a todos los miembros del equipo docente, se fueron sumando distintas ideas que enriquecieron la propuesta. Se decidió que el día que se llevara adelante la realización del mural se iba a hacer un festival con distintas actividades recreativas. Con esto no solo se buscó que los jóvenes participaran de forma activa, creativa y crítica, sino que también disfrutaran de una fiesta y pudieran expresarse sin tapujos, cosa que muchas veces no sucede por fuera del colegio donde la realidad los golpea duramente.

⁴ El “paste up” o pegatina es una técnica utilizada en el arte callejero que consiste en una composición de imágenes y texto sobre una superficie que luego será pegada sobre una estructura.

Rápidamente los coordinadores de los espacios distribuyeron las actividades a realizar para hacer realidad este proyecto educativo interdisciplinario. Los espacios educativos “Laboratorio de Ciencias de las Comunidades”⁵ y “El Ser y su Mundo”⁶ se encargaron de trabajar en sus clases las distintas concepciones de libertad y qué representa ésta para los estudiantes. El espacio “Ser Diverso” explicó que es el “paste up” y motivó a los jóvenes para que hagan distintas producciones artísticas para pegar en el mural colaborativo. “ADN”⁷ hizo el engrudo que sirvió para pegar las obras a la pared. “Enraizarte”⁸ y “Tiempo y Marca”⁹ buscaron actividades

recreativas para hacer el día del festival. El coordinador de “Comunica2”¹⁰ se encargó del registro audiovisual a lo largo de toda la actividad. El profesor de “María Victoria”¹¹ realizó la apertura y el cierre del festival y, a su vez, durante la realización del mural entrevistó a diferentes actores de la institución preguntándole qué era la libertad para ellos y que significaba en sus vidas. En las clases de Inglés se confeccionó la ornamentación que decoró la jornada. La coordinadora de “Fibonacci”¹² se encargó de pedir el catering y de comprar todos los insumos necesarios para esa semana.

(Ver en el Anexo imágenes 1 y 2)

Debido a la presencialidad alternada el festival se llevó adelante en dos jornadas, la primera para el Ciclo Orientado y la segunda para el Ciclo Básico. Ambas tuvieron un desarrollo similar. Para mantener el distanciamiento requerido por las medidas sanitarias cada curso trabajó en el espacio donde diariamente desarrolla sus actividades. En un primer momento cada grupo terminó de ultimar detalles en las obras de arte que pegarían en el mural. Luego, las actividades se desarrollaron en circuitos de expresión creativa asociadas a cada espacio educativo, cuando un grupo se dirigía a pegar sus obras en el patio,

los otros dos realizaban actividades recreativas por separado, una a cargo del profesor de educación física y, la otra, de la coordinadora del área artística. A media mañana se hizo un recreo para compartir una colación. Toda la actividad estuvo acompañada por música elegida por los estudiantes. Ambas jornadas fueron exitosas y se pudo vislumbrar el compromiso de los jóvenes y el reflejo de sus gustos particulares en el mural. Es el caso de dibujos o graffitis con aerosol haciendo referencia al “Sporting Club Victoria” o al cantante “L-Gante” y su “Cumbia 420”.

(Ver en el Anexo imágenes 3, 4, 5, 6, 7 y 8)

⁵ Comprende las asignaturas de: Historia, Formación para la Vida y el Trabajo, Psicología, Pedagogía y Filosofía.

⁶ Comprende las asignaturas: Turismo y Medio ambiente, Proyecto de Intervención Sociocomunitaria, Tecnología de la información y la comunicación, Metodología de investigación, Psicología, Cultura y comunicación.

⁷ Comprende las asignaturas: Biología, Física y Química (Ciclo orientado)

⁸ Comprende la asignatura de Ed. Artística, en sus diferentes modalidades.

⁹ Comprende las asignaturas de: Educación Física, Práctica Deportiva y Práctica Gimnástica.

¹⁰ Comprende las asignaturas de; Lengua y literatura (Ciclo orientado)-Taller de periodismo deportivo

¹¹ Comprende las asignaturas de: Lengua y Lengua y Literatura.

¹² Comprende la asignatura de Matemática.

Imagen 1

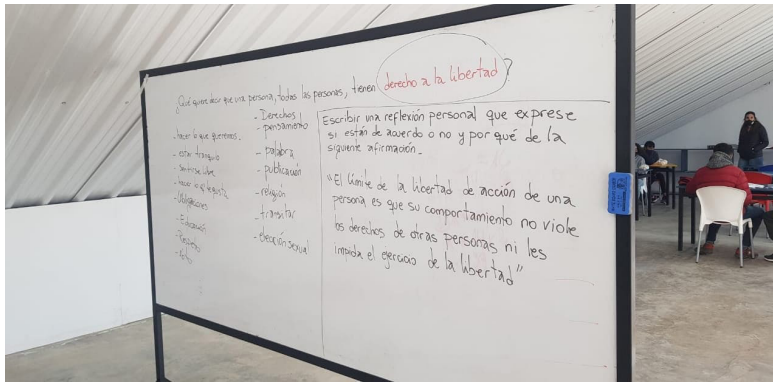


Imagen 2

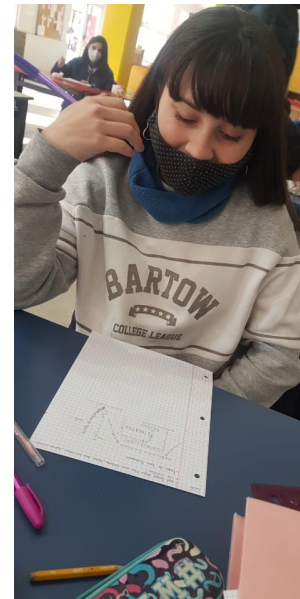


Imagen 3



Imagen 4

Conclusiones

Las Escuelas Generativas surgen en el año 2016 para dar respuesta al problema de la deserción escolar y para atender las necesidades de los jóvenes del siglo XXI que ya no podían ser afrontadas por la estructura de las escuelas tradicionales. En este contexto se inaugura en el año 2019 la Escuela Generativa “La Victoriosa” en el barrio CGT que funciona desde entonces en la cancha del “Sporting Club Victoria”.

Inserta en un contexto de violencia y marginación social la escuela no podía lograr

una conexión con los estudiantes a la hora de trabajar las efemérides anuales. Hasta ese momento actuaban como sujetos pasivos receptores de información cuando se conmemoraban las distintas fechas patrias. El desafío fue potenciar las capacidades y habilidades de cada estudiante para que se conviertan en protagonistas y transformadores de su entorno.

Consciente de esto, la coordinadora del espacio educativo “Ser Diverso” propuso vivenciar la conmemoración del 9 de julio a través



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8

del arte. Los estudiantes trabajaron durante una semana con todos los profesores desde diversas aristas las preguntas “¿Qué es la libertad? y ¿Cuándo sos libre?” Como corolario de la actividad se realizó un festival donde cada jóven hizo un dibujo de temática libre que luego se pegó en un mural colaborativo en el patio del colegio.

Esta experiencia fue exitosa porque fue un trabajo mancomunado donde si bien una persona presentó una idea inicial el resto de los actores institucionales aportaron nuevas visiones que enriquecieron la propuesta. A su vez, es importante resaltar que este tipo de jornadas son posibles en las Escuelas Generativas no solo por su formato que se adapta al entorno y a las necesidades de sus estudiantes, sino porque también cuenta con los recursos para hacerlo. Todos los meses estas instituciones reciben una Unidad de

Subvención Escolar (USE) que es un dinero aportado por el gobierno de la provincia y que se puede utilizar de manera autónoma, realizando una posterior auditoría de gastos.

Asimismo, la jornada cumplió con su objetivo: los estudiantes, acompañados y orientados por sus coordinadores, pudieron realizar un recorrido autónomo donde fueron descubriendo y reflexionando acerca de que es para ellos la libertad. También pudieron disfrutar de un festival que les sirvió para olvidarse aunque sea por un rato del afuera que los espera a la salida del colegio.

Por último, es importante dejar de pensar en las efemérides como algo aburrido. Hay que animarse a trabajar estas fechas no desde el pasado, sino desde el presente para abrir espacios de libertad, imaginación y creatividad que nos inviten a pensar en otros futuros posibles.

Bibliografía

Escuela Generativa “La Victoriosa” (2019) Proyecto Educativo Institucional Generativo (PEIG). San Luis, Argentina.

Ley N° II-1011-2019 [Legislatura de San Luis]. 2 de octubre de 2019.

Ley N° II-0035-2004 (5692) [Legislatura de San Luis]. 29 de septiembre de 2004.

Resolución CFE N°33/07 [Consejo Federal de Educación] . 29 de noviembre de 2007.

Escuelas Generativas, el modelo educativo puntano con reconocimiento internacional. (10 de abril de 2019) Agencia de Noticias San Luis. <http://agenciasanluis.com/notas/2019/04/10/escuelas-generativas-el-modelo-educativo-puntano-con-reconocimiento-internacional/>

Es ley la normativa de las escuelas generativas, el innovador modelo de san luis. (2 de octubre de 2019) Con Voz San Luis. <http://convoszsanluis.medios.com.ar/contenido/2271/es-ley-la-normativa-de-las-escuelas-generativas-el-innovador-modelo-de-san-luis>

Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (s/f). Escuelas Generativas. Programa de Innovación Educativa. Recuperado de: <http://www.generativas.sanluis.edu.ar/>

Arte y educación: otras formas de habitar el mundo en todos los sentidos y con todos los sentidos a través de prácticas contemporáneas

Daniela Arroyo¹

Florencia González²

Marianela Gottero³

Tamara Goñi⁴

Pasaje Arte, Buenos Aires, Argentina

¹ Curadora de Arte.

² Actriz, historiadora del arte y docente.

³ Actriz, historiadora del arte y docente.

⁴ Artista Visual.

Resumen

Pasaje es un proyecto de mediación cultural que trabaja con diversos espacios culturales, artistas y públicos con el objetivo de vincular arte y educación por la inclusión y acceso a los bienes culturales de diferentes comunidades. Mediante espacios virtuales posibles, difundimos nuestra oferta de experiencias educativas relacionada con la escena de arte contemporáneo. Como proyecto creemos necesario el acercamiento al arte contemporáneo por parte de las infancias ya que el mismo, al implementar múltiples procedimientos

expresivos, habilita diferentes formas de acercarnos a las obras artísticas de manera experiencial como intelectual, siendo propicio para aprehender el mismo de manera integral. En este sentido, a través de nuevos espacios creativos buscamos potenciar los vínculos afectivos y comunitarios de lxs participantes desde un enfoque expresionista y lúdico que contemple la diversidad.

A través de la actividad teórica-práctica Instrucciones para recorrer un taller, generamos un nuevo espacio de experiencias que

tuvo como principal objetivo adaptar los medios digitales a nuestro alcance para lograr nuevas formas de conocer y acercar el circuito artístico a las infancias, desde un enfoque de derechos y acceso a los bienes culturales.

En consecuencia pudimos materializar la posibilidad de introducir a les niñes en espacios artísticos que habiliten nuevos discursos

Introducción

En el siguiente trabajo se desarrolla la experiencia que se llevó a cabo en el marco de la actividad “Instrucciones para recorrer el taller de un artista” con el objetivo de profundizar en los procesos de apropiación y transformación de los espacios que nos rodean. Desde una perspectiva afectiva proponemos brindar un espacio para el desarrollo de la mecánica

Desarrollo

“Instrucciones para recorrer el taller de un artista” fue una encuentro virtual que se desarrolló en el marco de la convocatoria nacional del Min. de Cultura del GCBA (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) “Por el poder del juego VOL.2”. Dicha experiencia educativa, con niñxs de 7-12 años, se desprende del proyecto general Exploradores del arte, un ciclo de visitas virtuales a los talleres de artistas en Boca de Fuego, Munar, producido por Pasaje Arte y disponible en el canal institucional de YouTube: Pasaje Arte.

Pasaje Arte, como dispositivo de mediación cultural entre las infancias y el arte contemporáneo local considera que, en los procesos de aprendizaje la participación de nuestros sentidos y de nuestra sensibilidad permiten comprender mejor aquello que se quiere conocer. Es por eso que, desde una perspectiva que parte de que todxs lxs niñxs puedan conocerse a sí mismxs y encontrar, a partir de los lenguajes artísticos una forma posible -entre infinitas otras- de

narrativos y poéticos para reflexionar sobre la propia subjetividad y capacidad de acción, logrando construir un ciclo multidimensional que pudo cumplir su función brindando herramientas a lxs niñxs para transformar los espacios que nos rodean a través del arte contemporáneo.

de los sentimientos, sentidos y la narrativa de los objetos a partir de lo que se observa y explora durante la experiencia. De este modo, mediante el espacio taller, el artista y la obra habilitamos un dispositivo para realizar una reconstrucción de la realidad perceptiva y expresiva con otrxs.

expresarse, conocer el mundo y transformar su entorno.

De esta manera, el artista y su espacio de creación (taller) funcionan como recursos inspiradores, disparadores para vincular a las infancias con su subjetividad, su imaginación y la comunicación de sus emociones. En este sentido, se fomentó que lxs participantes a través del encuentro, potencien sus vínculos afectivos y comunitarios a través de la experiencia estética que nos proponen lxs artistas al entrar a su taller. Lxs niñxs entraron en diálogo no sólo con las obras vistas y el artista, sino también entre sí, fomentando de este modo, la escucha, el respeto por la diversidad y permitirse enriquecer su propia experiencia con las voces de lxs otrxs.

El taller se desarrolló en formato virtual a cargo del equipo de Pasaje, quienes recibieron a lxs niñxs participantes. Se comenzó exhibiendo y presentando el espacio y las obras respectivas. El taller tuvo dos instancias: en un primer momento, se abordó el espacio

exterior donde se encuentra MUNAR (barrio de La Boca) para vincular la creación de lxs artistas de dicho espacio con el contexto socio cultural y el patrimonio intangible de este barrio histórico; en un segundo momento: se abordó el espacio interior, la producción de lxs artistas, su espacio de trabajo y sus realizaciones.

Con esta propuesta, se buscó adaptar los medios digitales a nuestro alcance logrando nuevas formas de conocer y acercar el circuito artístico a las infancias desde un enfoque de derechos y acceso a los bienes culturales.

Invitándolxs a reconocerse como seres creadores, a partir de una breve reflexión, intercambio y exploración a partir de lo observado en el espacio y en la aproximación a las obras, fomentamos que lxs niñxs realicen una actividad práctica desde sus hogares. De este modo, se buscó propiciar experiencias lúdico-estéticas junto con lxs participantes e incentivando nuevas formas de habitar el aquí y ahora.

La multiplicidad y diversidad de recursos y materialidades disponibles para realizar una obra de arte caracteriza al arte contemporáneo. Es quizás, lo que dificulta tener una

obra o un tipo de obra que se nos venga primero a la cabeza. Desde sus comienzos, hasta la actualidad, este tipo de arte se presenta como ilegible para muchxs, porque tiene un marco de referencia distinto. El arte rompe sus límites tradicionales, “se sale del cuadro”, y nuevas formas posibles de hacer arte aparecen: como la performance, el arte conceptual, el cruce de lenguajes, la instalación artística. Su público habitual es restringido, entre ellxs se destacan lxs mismxs agentes que participan del circuito, curadores, coleccionistas, periodistas, críticos, artistas, diseñadores. Dichas producciones artísticas, en tanto “artes particulares generadas por la diversidad del mundo” (Smith, 2006), productos culturales de nuestro tiempo, son potenciales herramientas de aprendizaje y desarrollo social en la actualidad. Permiten trabajar desde múltiples enfoques y de modo interdisciplinario nuestro contexto más inmediato y procesos personales. Las infancias, libres de preconceitos y estereotipos artísticos que inhiben el acercamiento a las obras y muestras en adultxs, se presentan como el público indicado para vincularse naturalmente y participar de forma activa.

¿Cómo generar espacios de inclusión para las infancias en este circuito?

Esta experiencia fue una plataforma de aprendizaje y espacio de indagación en las diversas formas y vías de accesibilidad e inclusión de las prácticas artísticas del arte contemporáneo local destinadas a grupos infanto-juveniles. Para ello, enfatizamos en los procesos que nos permiten crear herramientas que colaboren en la creación de criterios y filosofía afectiva, disidente e inclusiva, con perspectiva de género y clase.

El arte como motor para la transformación social y fundamental para generar pensamiento crítico de manera singular y colectiva. Por ello, proponemos acercar a dicha población actividades artísticas desde una mirada inclusiva y lúdica, articulando diversos modos de vinculación especializada según las condiciones y necesidades de niñxs entre 7 y 12 años.

Poética de los objetos explorando universos de interpretación

El taller que visitamos fue el de Nazareno Pereyra, artista plástico del espacio Boca

de Fuego. Con el fin de profundizar su obra, biografía y espacio de creación, hablamos

acerca de sus producciones y cómo a partir de ellas podemos aprender nuevas formas de contemplar los objetos de la cotidianidad. Elementos de la basura, chapas, metales, plásticos fue lo primero que observamos cuando ingresamos a su taller, obras de gran dimensión y con muchísimo color, esculturas con formas y materiales que nos invitan a explorar texturas y que a su vez funcionan como un espejo de la poética del artista; Sin duda nos encontramos en presencia de una narrativa espacial invadida de objetos que remontan una cierta nostalgia y sensibilidad conceptual. De este modo, nos permitimos

explorar su taller con la libertad de crear una nueva lectura espacial, contemplando los elementos y entendiendo que cada uno, forma parte de un tramado de historias que se fusionan en un solo lugar: su espacio de creación. Cada objeto nos invita a investigar y cuestionar su presencialidad, a su vez la materialidad de los elementos nos proponen repensar y reflexionar sobre los recursos con los cuales podemos crear una obra, y transformar un espacio en donde el error y las equivocaciones son pilares fundamentales para la construcción.

“Muchas veces el error termina siendo la obra que estaba buscando sin saberlo” Nazareno Pereyra

Durante la exposición virtual del taller en el marco de la actividad, lxs niñxs pudieron observar en detalle cada objeto y cada rincón del mismo, a su vez conocieron sobre la historia del artista y su obra, de este modo se generó un espacio de identificación, intercambio y juego en el cual fuimos asociando lo que escuchamos con lo que observamos en

las obras y en el espacio taller. Las formas de las esculturas nos permitieron profundizar diversas interpretaciones y formas de ver un mismo objeto, desde personajes fantásticos hasta animales en una misma pieza de yeso, de este modo, también pudimos hacer énfasis en la materialidad, a partir de una pregunta disparadora:

¿Qué elementos que tengamos en casa podemos utilizar para hacer una obra como la de Nazareno?

Es así como invitamos a que lxs niñxs nos cuenten sobre cómo harían una obra con los materiales que tienen en casa, potenciando el ejercicio de crear nuevos modos de observar los objetos que nos rodean. Partiendo de las

infinitas posibilidades que la producción de arte contemporáneo habilita, parafraseando a Nelson Godman (1990), no se trata de qué es arte y qué no, sino, ¿Cuándo hay arte?.

Conclusión

Experiencias transformadoras

Desde el momento en el cual visitamos los talleres de Boca de Fuego entendimos que íbamos a proponer una experiencia que inevitablemente nos iba a atravesar a nosotras también. Re-aprendimos a observar la

cotidianidad desde una perspectiva afectiva, para luego crear un recorrido desde el paisaje exterior del barrio de La Boca hasta los pequeños objetos que se encuentran en los talleres de artistas, con el objetivo de aprender a integrar lo que percibimos de un espacio mediante los sentidos. Encontrar la fórmula

para traducir nuestra idea en una experiencia tangible fue el desafío como educadoras y artistas.

Escuchar las voces de lxs artistas y niñxs, observar nuevos paisajes y espacios formaron parte del trabajo de investigación para realizar una reinterpretación vinculada a nuestro objetivo como proyecto: el aprendizaje a través del arte . A su vez esta metodología nos permitió crear lazos sensibles con lxs artistas locales del barrio, propiciando espacios de

intercambio y reflexión sobre el mundo que nos rodea y cómo éste dialoga con lxs niñxs a través del arte.

Mediante los saberes y experiencias de cada una (actrices, docentes, historiadoras, curadoras y artistas visuales) logramos construir un ciclo multidimensional que tiene como función brindar herramientas para transformar los espacios que nos rodean a través del arte contemporáneo.

Bibliografía

- Aguirre Arriaga, I.(2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ed. Octaedro
- Bourriaud, N. (2018). “Introducción”, “La Altermodernidad” en Radicante. Adriana Hidalgo editora.
- Efland, A. D. (2003).La educación en el arte posmoderno. Ed. Paidós
- Elichiry, N. (2015). Comunidades de aprendizaje y artes. Ediciones Noveduc.
- Goodman, N. (1990) Maneras de hacer mundos . Visor.
- Jameson, F. (1991). Ensayos sobre el Posmodernismo. Ediciones Imago Mundi.
- Smith, T. (2006). Qué es el Arte Contemporáneo Siglo XXI Editores.

Museos y escuela: propuestas de diálogo

Jornada EPEA. Museos y escuelas: propuestas de diálogo

Silvia Alderoqui

En el año 2014 en el marco de la muestra C-32 Sucursal. La Ene en Malba en la Ciudad de Buenos Aires, el artista plástico Luis Camnitzer presentó una instalación que ya había emplazado en otros museos. El proyecto había surgido frente a la respuesta negativa de un museo sobre la realización de proyectos educativos vinculados a una muestra artística en base al siguiente argumento: "Esto es un museo, no una escuela". Camnitzer respondió con una intervención para ser colocada en la fachada de los museos con una tipología muy visible con el texto a continuación:

"El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones".

El proyecto define el museo como un espacio educativo que asigna nuevos roles al artista y a los públicos estableciendo entre ellos una relación colaborativa de producción cultural. A su vez exige que las muestras de arte estén acompañadas de una programación educativa como parte de su curaduría, valora la importancia de la mediación educativa y cultural en los museos y la concibe como un

acto de creación, imaginación y transmisión cultural.

De ninguna manera se trata de escolarizar a los museos sino de promover formatos de relación entre el arte y los públicos en el marco de la cultura concebida como bien común y los derechos culturales. Dentro de esta perspectiva, los públicos escolares y las buenas relaciones entre museos y escuelas merecen una atención particular

En este sentido, la mesa de trabajo "Museos y Escuelas: propuestas diálogo", reúne seis experiencias que dan cuenta de formas de hacer pedagogía y mediación cultural que pueden generar verdaderos acontecimientos en los cuales los principales destinatarios son los públicos escolares. A través de la lectura de cada una de las presentaciones podemos encontrar gestos de colaboración entre ambas instituciones que habilitan respuestas para estos históricos desafíos:

¿Cómo facilitar un encuentro entre museos y escuelas que articule lo educativo, lo cultural y lo social?

¿Por qué fracasan muchos intentos de asociación entre museos y escuelas?

¿Cómo establecer relaciones participativas y colaborativas entre museos y escuelas?

¿Por qué son importantes los procesos de investigación de las prácticas entre museos y escuelas?

¿Cómo trabajamos con las contradicciones y los desafíos que supone trabajar con públicos no familiarizados con los museos?

Escuelas y museos tienen mucho para compartir e intercambiar pero muchas veces no se logran poner de acuerdo. Los museos son tanto recursos didácticos como aliados y lugares de experiencias inéditas para las escuelas mientras que las escuelas suelen ser los públicos más frecuentes de muchos museos. Ambas instituciones realizan una labor educativa compleja compuesta de intenciones, atenciones, palabras y múltiples gestos de acompañamiento, escucha¹ y de lazo².

En este caso la escucha se plantea como una investigación colectiva entre los museos y las escuelas, un tiempo colectivo común que requiere presencia y que supone un cambio de mirada y posicionamiento para repensar la relación entre ambas instituciones. Una relación en la que cada institución se deja

“afectar” por lo que escucha y puede habitar y ser habitada por otras voces. Por otra parte, si concebimos a los oficios de educar y mediar como oficios de lazo debemos hacernos cargo de los gestos de hospitalidad, invitación y disponibilidad de los museos sobre todo para los grupos de públicos que pertenecen a contextos vulnerables, aquellos que de no mediar la acción de la institución escolar tal vez no accederán nunca a los museos.

Finalmente se trata de escuchar y enlazar las lógicas museales y escolares para hacerlas parte de un relato: involucrarse en el proceso de creación de contenidos, enfoques y diseño de actividades y asegurar que el museo y la escuela muestren sus voces, lo común, lo que se comparte para la construcción de comunidades de aprendizaje y para que el encuentro sea posible sin tanta interferencia.

¹ Javier Rodrigo Montero 2019, Instituciones que escuchan? Tensiones entre museos, territorios y comunidades. Link [aquí](#)

² Graciela Frigerio, 2016, Reflexiones a propósito de elegir el oficio de educar. Link [aquí](#)

Taller en diálogo con la historia. Cuando el Museo se transforma en un parque

Guido Amante¹

Mercedes Wildner Fox²

Tatá Timbó. Buenos Aires, Argentina

¹ Docente en Artes Visuales (ISFA “Manuel Belgrano”, 2015); Licenciado en Artes (UNSAM, 2019); Diploma Superior “Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO 2020); Docente de Imagen y nuevos Medios y Artes Visuales, Lenguaje Complementario (Colegio Jacarandá, Lanús); Dirección General en Tatá Timbó; Equipo Educativo en Fundación Lebensohn.

² Wildner Fox, Mercedes: Docente en Artes Visuales (ISFA “Manuel Belgrano”, 2014); Licenciada en Artes (UNSAM, 2019); Curso de Posgrado “Experiencia Museos” (FLACSO, 2019); Diploma Superior en “Infancia, Educación y Pedagogía” (FLACSO, 2020); Dirección General en Tatá Timbó; Equipo Educativo en Fundación Lebensohn.

Resumen

En el marco del proyecto Tatá Timbó, un Taller de Artes Visuales -ubicado en el barrio porteño de San Telmo, Buenos Aires, Argentina-, en el año 2019 fuimos convocadxs por el Museo Histórico Nacional (MHN) -ubicado en el Parque Lezama, Buenos Aires, Argentina- para realizar un Ciclo de Talleres infantiles con el objetivo de fomentar un diálogo directo entre su patrimonio y las diversas voces y miradas de los niños, las niñas y lxs jóvenes participantes. Organizamos dicho Ciclo en seis Talleres diferentes, que se llevaron a cabo en un total de dieciséis encuentros de dos horas de duración, entre los meses de mayo y noviembre en distintos espacios del Museo. Al estar ubicado en el corazón del Parque Lezama en pleno Casco Histórico de la Ciudad, el público participante del Ciclo fue social,

étnica y culturalmente muy diverso independientemente del recorte etario sugerido (3 a 16 años), con un promedio de 20 personas por encuentro. El siguiente trabajo nos invita a reflexionar sobre qué aspectos de nuestra práctica docente y metodología de trabajo habilitaron al MHN como un espacio plausible de ser conquistado a través de la mirada, la palabra y el cuerpo; es decir, cómo el Museo se transformó en un territorio de juego.

Introducción

Tatá Timbó es un Taller infantil de Artes Visuales que llevamos adelante hace diez años en el barrio porteño de San Telmo, Buenos Aires, Argentina. Con los desafíos que la Educación en Artes Visuales implica, permanentemente buscamos nuevas estrategias que generen experiencias significativas, enriquezcan las posibilidades de representación y por sobre todo, fomenten la construcción de una mirada emancipada de cada niño, niña y joven que asiste a nuestro Taller. En el marco de dicho proyecto, en el año 2019 fuimos convocadxs por el Museo Histórico Nacional (MHN) para realizar un Ciclo de Talleres de Artes Visuales, con el objetivo de fomentar un diálogo directo entre su patrimonio y las voces y miradas del público participante; es decir, promover un espacio de encuentro, producción e intercambio que interpelara de forma genuina a la diversidad de actores involucradxs, desde una perspectiva donde: “la educación en museos se ocupa de las experiencias lúdicas y cognitivas de los visitantes -sus sensaciones, percepciones, afectos, imágenes y conceptos- cuando sus cuerpos situados en posiciones fijas o en movimiento en determinadas coordenadas de espacio y tiempo, son reclamados por ciertos objetos o dispositivos, que llaman su atención y los interpelan” (Alderoqui, 2011, pp.30-31).

De este modo, diseñamos cada Taller en función de un recorte específico del patrimonio del MHN y su relación con cuatro ejes fundamentales y sus variables: los procesos de producción, los cuerpos en acción, la mirada guiada por la palabra y la dinámica de grupo. Al estar ubicado en el corazón del Parque Lezama, el MHN limita con 3 barrios característicos de zona Sur de la Ciudad -La Boca, San Telmo y Barracas- en pleno Casco Histórico, teniendo como resultado una zona geográfica con una gran afluencia, tanto local como turística. Producto de su contexto, el público participante del Ciclo fue social, étnica y culturalmente muy diverso; y a su vez, cada encuentro estuvo determinado por la frecuencia de participación del público: espontánea, esporádica y permanente. Si bien todos los grupos de participantes estuvieron compuestos por personas que asistían con diferentes frecuencias; nos fue posible observar cómo de un encuentro al siguiente, el público pasó de ser espontáneo y esporádico a ser en su mayoría permanente. A partir de dicha observación, intuimos que a través de la secuencia de Talleres de Artes Visuales realizados, ofrecimos una continuidad experiencial (Alderoqui, 2011, p.64) significativa en el tiempo, que provocó y convocó a las personas a volver a participar.

Taller de Pintura Mural “Cuentan las paredes”

De acceso libre y gratuito / Domingos 05, 12 y 19 de mayo de 2019.

A partir de reflexionar sobre nuestra práctica docente, pudimos caracterizar que los cuatro ejes propuestos -los procesos de producción, los cuerpos en acción, la mirada guiada por la palabra y la dinámica de grupo- no son categorías conceptuales aisladas entre sí, y que transversalmente organizan toda nuestra metodología de trabajo en relación

a un contenido específico a abordar. De este modo, si bien el Ciclo de Artes Visuales estuvo compuesto por: Taller de pintura mural “Cuentan las paredes”, Taller de stop motion “Pequeñas historias animadas”, Taller de fanzine “Exploradores Gráficos”, Taller de grabado “Viaje al centro de la Historia”; Taller de construcción en madera “La reconstrucción histórica”, y Taller de dibujo “Delinear la Historia”, creemos oportuno desarrollar

exclusivamente un sólo Taller realizado a modo de prisma para analizar nuestra práctica docente y metodología de trabajo.

El recorte propuesto sobre el patrimonio del MHN

Para el Taller de pintura mural “Cuentan las paredes” el recorte específico del patrimonio que realizamos fue una selección de imágenes de los objetos históricos, las piezas de arte, los símbolos patrios, los mobiliarios y los documentos más característicos del MHN en exhibición, y por otro lado, imágenes de



distintos detalles arquitectónicos del MHN y edificios de la zona a través del tiempo. Con el objetivo de invitar a lxs participantes a reflexionar en torno a los procesos de construcción identitarios de lxs argentinx en general, y del contexto del MHN en particular, presentamos dicha selección de imágenes no como un discurso cerrado y lineal, sino como una narrativa abierta a través de la cuál invitamos a lxs participantes a identificar(se), cuestionar(se), preguntar(se), manifestar(se), reconocer(se) y situar(se); es decir, apelamos

Los procesos de producción

Dentro del MHN, en un espacio específico para realizar la actividad, montamos sobre una de sus paredes un soporte de gran tamaño donde, durante el primer encuentro, proyectamos la serie de imágenes seleccionadas. A medida

a la construcción de significados a partir de la noción de pensamiento narrativo donde “la explicación no está dada por la argumentación y el establecimiento de pruebas formales y empíricas, sino por metáforas y conexiones que remiten a la verosimilitud. El pensamiento narrativo concierne al sentido por el cual alguna cosa es verosímil.” (Alderoqui, 2011, p.87). En este sentido, si bien la experiencia en un museo de historia evoca a la construcción de determinados contextos ausentes del pasado, es en función de ellos que alimentamos el pensamiento narrativo de lxs



participantes, de manera tal de propiciar un terreno de construcción de significados que dieran cuenta de las diversas formas de conocer el mundo y entender la realidad, y no de verdades absolutas.

que se fueron sucediendo, sin un orden ni un tiempo establecidos previamente, lxs participantes calcaron con carbonillas los contornos y las texturas que les significaron, generando una gran trama colectiva, intensa y apacible,

reconocible e incomprensible; trama que posteriormente fue reelaborada exclusivamente desde de la pintura y sin proyección alguna. Para ello, durante los dos siguientes encuentros propusimos trabajar en función de una selección determinada de colores y sus variaciones para dar cuenta de la identidad del MHN, de su contexto y de las personas involucradas; es decir, abordamos el color como un elemento que (nos)interpela, (nos)identifica, (nos)relaciona, (nos)distingue y (nos)define. A través de los procesos de producción propuestos buscamos favorecer diversas formas de representación, más allá de la mera reproducción de las imágenes proyectadas; de este modo, los trazos de carbonilla con diferentes intensidades, el uso de distintas líneas abiertas, cerradas y moduladas, y las figuras superpuestas y/o combinadas, tuvieron como resultado una trama colectiva que a medida que se fue complejizando habilitó un territorio de encuentro mediado por la imaginación que: “construye una imagen de uno mismo, busca las metáforas, articula la memoria como relato, crea colectivamente una constelación de imaginarios sociales, dice lo que vendrá, proyecta, se aleja de lo real, asume el cambio, inventa, crea, cuenta de otro modo, dispone artificios, no dice la verdad para

Los cuerpos en acción

Las dos placas de MDF que utilizamos como soporte durante el Taller medían juntas 4



decirla de otro modo y poetiza la vida” (González, 2007, citado en Alderoqui, 2011, p.76).

En este sentido, al no tener posiciones fijas en relación al soporte compartido, lxs participantes continuaron trazos ajenos, así como sus trazos fueron continuados por un otrx, construyendo una gran trama donde las perspectivas, rostros, y elementos representados se perdían, encontraban y transformaban continuamente. A su vez, si bien ofrecimos una paleta de colores determinada y reducida en relación al MHN y su contexto, fomentamos una búsqueda identitaria según los intereses e inquietudes de lxs participantes a través de la variación de dichos colores, como así también de su uso en relación a la trama realizada previamente.

metros de ancho por 1.80 metros de alto, y fueron montadas sobre una pared en una sala determinada dentro del MHN para Educación. Para la proyección de las imágenes seleccionadas utilizamos dos proyectores, que en simultáneo pero a destiempo, proyectaban sobre dicho soporte, ocupando la totalidad de su superficie. Para llevar a cabo los tres encuentros, dispusimos en la sala únicamente dos pequeñas mesas, para los proyectores en el primer encuentro y para los materiales necesarios para pintar en el segundo y tercer encuentro; con el objetivo de apelar a que

los niños, las niñas y lxs jóvenes pongan el “cuerpo en juego”, ya que: “el cuerpo no es independiente del pensamiento, la acción y la imaginación, sino que está atravesado por diversas dimensiones y modos de conocer que interactúan y se integran entre sí: la dimensión de las sensaciones (tacto, olfato, vista, gusto, oído), la perceptual (evocación, presentimiento, asignación de sentido), la imaginaria (recuperación del pasado combinada con la proyección), la emocional (vínculos, identificaciones, pasiones) y la conceptual (construcciones del pensamiento, categorías de

significación, ideología y posición de poder). Todas ellas se articulan, ninguna de ellas precede a las otras ni opera como subsidiaria de las demás” (González, 2007, citado en Alderique, 2011, pp.62-63).

De esta manera, a través de los procesos de producción propuestos involucramos a los cuerpos en acción de lxs participantes a desplazarse, agacharse, estirarse, arrodillarse, moverse, correrse, acercarse, sentarse, separarse, chocarse, mezclarse, alejarse, perderse, encorvarse, proyectarse.



La mirada guiada por la palabra

En nuestra práctica docente y metodología de trabajo creemos necesarias y fundamentales las instancias de observación e intercambio, en tanto dotan de sentido los procesos de producción propuestos; para ello acompañamos permanentemente la mirada a través de la formulación de buenas preguntas que buscan enriquecer y complejizar las conexiones y diferencias de las diversas interpretaciones puestas en escenas, ya que, como nos propone Hanson (1985) “no son los ojos los que ven, sino las personas, con sus ideas, experiencias, sensaciones y biografías” (citado en Alderique, 2011, p.134). De esta forma, en el primer encuentro, previo a la intervención del soporte desde el dibujo, proyectamos la selección de imágenes de manera tal de comenzar

por fomentar un territorio significativo para lxs participantes a partir de sus observaciones, preguntas, dudas, anécdotas, silencios y referencias. Ya que el público era variado en su frecuencia de participación, durante los dos siguientes encuentros, previo a continuar la intervención desde la pintura, acompañamos la mirada sobre todo el soporte intervenido, con el objetivo de poner en palabras los procesos de producción realizados y las narrativas construidas de las personas que ya habían participado, en diálogo con las nuevas miradas y voces de las personas que participaban por primera vez.

La dinámica del grupo

Teniendo en cuenta que los cuatro ejes propuestos no son categorías aisladas entre sí, la dinámica de grupo condiciona y está condicionada por los procesos de producción que a su vez involucran la mirada, la palabra y los cuerpos en acción, en relación a un contenido específico a abordar. Para ello, en el Taller que llevamos a cabo, organizamos la dinámica de grupo en función de una producción colectiva, que desplegó un amplio territorio de negociación permanente, donde lxs participantes involucradxs se vincularon, escucharon, observaron, apuraron, aceptaron, apropiaron, esperaron, conocieron y tomaron decisiones en relación a un otrx, es decir, buscamos optimizar la reflexión en torno a los procesos de construcción identitarios históricos a la vez que propusimos un espacio de construcción identitario situado. Por otro lado, a raíz del contexto de gran afluencia local y turística, la dinámica de grupo que organizamos en función de una producción colectiva, propició un rico intercambio entre aquellas personas que nunca habían visitado

el MHN y aquellas que estaban más o menos familiarizadas con el barrio, el edificio y su patrimonio. En este sentido, y considerando que la interacción con el par en la infancia es una instancia insustituible y potencialmente enriquecedora, presentamos la apreciación de las imágenes seleccionadas como una oportunidad que volvió accesible al patrimonio a todas la personas involucradas, ya que mientras unxs complejizaron narrativas construidas previamente, otrxs entraron en contacto a través de un otrx contemporáñez; ya que “la visión es una acción que lleva una carga teórica, está moldeada por conocimientos y experiencias previos. El sujeto ocupa entonces una posición activa en el mirar y conocer. Aquello que conoce no es independiente de su acción sobre el mundo y de sus relaciones con otros sujetos. Las perspectivas individuales y los procesos sociales están relacionados. La mirada y el conocimiento son de naturaleza social y es por eso que, además, existen múltiples interpretaciones posibles sobre lo que se mira” (Alderoqui, 2011, p. 134).

Conclusión

A partir de la reflexión sobre nuestra experiencia, podemos concluir que los cuatro ejes que caracterizan nuestra práctica docente y metodología de trabajo habilitaron al Museo Histórico Nacional como un espacio plausible de ser conquistado a través de la mirada, la palabra y el cuerpo. Los procesos de producción, los cuerpos en acción, la mirada guiada por la palabra y la dinámica de grupo buscaron interpelar a los niños, las niñas y lxs jóvenes

participantes en todas sus dimensiones, apelando a la construcción de significados en relación a un recorte específico del patrimonio ofrecido. Al igual que un parque, el Museo se transforma en un territorio de juego cuando lxs niñxs enriquecen su imaginación, expresan su visión del mundo, exploran su medio ambiente, desarrollan su creatividad, se relacionan entre pares y construyen autonomía.

Bibliografía

Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). La Educación en los museos. De los objetos a los visitantes. Buenos Aires: Paidós.

Eisner, E. (1998). *Educación de la Visión Artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Libros de la Catarata.

Berger, J. (2010). *Modos de Ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

Intuición y método. Notas sobre el trabajo del educador en museos en Fundación Proa

Noemí Aira¹

Fundación Proa. Buenos Aires, Argentina.

¹ Licenciada en Artes de la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Departamento de Educación de Fundación Proa.

Resumen

En el presente texto me propongo abordar cuestiones metodológicas del trabajo del educador en museos. Partiendo de mi propia experiencia como parte del Departamento de Educación de Fundación Proa abordaré el trabajo que el equipo desarrolla, tomando como punto de partida la preparación de los contenidos y luego la implementación de los mismos en las salas de exhibición. Teniendo como eje los desafíos y oportunidades que nos ofrecen las exhibiciones en Fundación Proa donde el protagonista es el arte contemporáneo, con sus características multidisciplinares y conceptuales.

Compartir la metodología de trabajo me permitirá abrir algunas preguntas: ¿cómo desarrollamos contenidos pertinentes para un público que nos visita por un día? ¿Es pertinente y deseable que los contenidos de la educación no formal se relacionen con la currícula escolar? ¿Cómo potenciar desde la práctica de la visita al museo una experiencia estética enriquecedora?

Para intentar esbozar posibles respuestas a estas preguntas analizaré instancias de diseño de un guión como planificación de la actividad. Luego en el momento de la implementación indagaré sobre la importancia de incorporar el cuerpo, el movimiento y las emociones como motores de acercamiento a la experiencia artística y generadores de conocimiento. Finalmente habrá un apartado sobre la evaluación y los intercambios posteriores a la actividad para ajustes de la propuesta.

Como conclusión, tomando las palabras de mi colega Rosario García Martínez, quisiera recuperar el desafío de visibilizar la práctica de la educación en museos- Donde se producen otros discursos, saberes y contenidos, con prácticas vivas que vuelven al museo y sus exhibiciones un espacio abierto y mutable.

Introducción

“Primero, quisiera presentarme”. Así comienzan siempre las visitas por las exhibiciones en Fundación Proa, aprovecharé esta costumbre aquí también. Mi nombre es Noemí Aira y trabajo en el Departamento de Educación de Fundación Proa. Fui educadora en las salas de exhibición, tuve grupos de todos los niveles a cargo y también colaboré con la investigación y el desarrollo de las propuestas para los distintos niveles. Hoy me desempeño como coordinadora en el área de educación en la misma institución. En estas páginas me gustaría presentarles algunas notas sobre

nuestra metodología de trabajo con grupos escolares de todos los niveles así como algunas reflexiones e inquietudes vinculadas con la práctica de los educadores de museos a partir de mi acción y observación en Fundación Proa. Junto con mi compañera y colega Camila Villarruel, así como con las educadoras del equipo, hemos conversado e intercambiado sobre nuestro método de trabajo, sus voces están presentes en este texto, llegamos a la siguiente conclusión: no podemos controlarlo todo, y esa es la mejor parte.

Umbrales

Hay una instancia de expectación cuando un grupo escolar está en nuestra agenda del día. Las educadoras a cargo de la visita esperan en el ingreso, en Fundación Proa la recepción es vidriada por lo que un colectivo escolar que viene girando sobre la Av. Pedro de Mendoza a la vera de Riachuelo es un signo inequívoco, el grupo está llegando.

Antes de ese momento hubo una preparación para que eso suceda. Fundación Proa es un espacio de exhibiciones de arte moderno y contemporáneo. No hay una colección permanente y las exhibiciones temporales tienen una duración entre tres y cuatro meses. En nuestro programa de exhibiciones están muy presentes las expresiones de arte internacional que incluyen nuevos lenguajes estéticos, muchas veces con fuerte acento conceptual, siendo éste un gran desafío en términos de

acercamiento a los públicos que pueden sentirse “excluidos”¹ de estas propuestas. Para cada una de las muestras hay un tiempo previo de investigación y capacitación específica sobre las obras, los artistas y los contextos de producción o movimientos que estarán presentes en la misma. Mientras se está trabajando en el proyecto de exhibición y montaje, el Departamento de Educación, nosotras, avanzamos diseñando una serie de estrategias de vinculación, de mediación, entre los contenidos de la muestra y los diversos públicos que nos visitarán. Es el tiempo de pensar los ejes conceptuales o teóricos que nos interesa acercar, lo que implica también pensar un cómo.

Teniendo en cuenta que recibiremos grupos escolares de todos los niveles también nos permitimos preguntarnos: ¿cuál puede ser el

¹ Sobre este tema dice Rosario García Martínez: “A los desafíos de orden simbólico que mencionamos con anterioridad, se suma el hecho de trabajar en torno al arte moderno y contemporáneo (en la mayoría de los casos internacional) ya que muchas personas consideran este tipo de arte “elitista” “incomprensible” “antipático” y “excluyente”. Más allá del grado de verdad o prejuicio que estas suposiciones puedan contener, en la práctica descubrimos que el arte moderno y contemporáneo es en sí mismo una herramienta potente para abordar, entre otros temas, problemáticas de la realidad social de forma crítica y poética.” En García Martínez, Rosario, *Por una institución híbrida*, Buenos Aires, Ed. Fundación Proa, 2020, P. 164

interés para un grupo escolar para visitarnos? ¿Cuál puede ser la pertinencia de los contenidos? Para ello hacemos una revisión de los diseños curriculares oficiales de la Ciudad de Buenos Aires para cada uno de los niveles detectando en ellos puntos de cruce con los contenidos de las exhibiciones. Además de la pertinencia temática, la intención del trabajo con los diseños curriculares oficiales está vinculada a generar propuestas en colaboración con los proyectos educativos formales, trabajando en red con las supervisiones escolares del área de plástica (y otras) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Esta cooperación forma parte de nuestra metodología dentro de los programas de trabajo con escuelas y docentes. La revisión de los diseños curriculares es un punto preparatorio que nos permite anticipar lazos con los objetivos y desarrollo de la educación formal, y que también nos permite guiar la preparación de nuestros discursos con base a los desarrollos de contenidos en cada nivel. Puede ser una obviedad pero es válido preguntarse: ¿qué saben los niños? Para poder ofrecer un contenido que se apoye sobre sus conocimientos, que se entrecruce con éstos, que les permita complejizarlos, problematizarlos o afianzarlos.

Llegamos así a la producción de “guiones” de visitas. Los guiones son itinerarios, en ellos

unificamos los criterios de todo el equipo de educadoras, con dinámicas y ejes conceptuales comunes. Luego, éstos son abiertos, ya porque las educadoras tienen sus improntas de personalidad, de trayectoria y formación diferencial. Pero también, y fundamentalmente, los guiones son abiertos porque... ¿De qué otra manera podrían ser? La anticipación del guión de visitas nos permite organizar el discurso, jerarquizar ideas, tener y sostener objetivos y propósitos definidos, nuestras metas de comprensión. Para las educadoras no es necesario “salirse del libreto” porque el texto está abierto, incompleto sin esa performatividad que se da grupalmente en el momento de la visita.

Los guiones son como mapas de ideas a los que arribamos, funcionan como hipótesis discursivas de esos encuentros entre obras y audiencias. Hacer un guión implica un grado de creatividad propositivo sobre la exhibición, que incluyen los contenidos de las obras y sus contextos pero que buscan también complejizarlos, problematizarlos. En su ejercicio las educadoras plantean esos otros discursos curatoriales, que dialogan con los de la muestra, pero que proponen un recorrido propio: una curaduría que va recortando el espacio con el camino que aventura, que va marcando el ritmo con la voz y con el paso.

La presencia en la sala de exhibición

El grupo ya está listo, dejaron sus mochilas, sus camperas, sus botellas de agua. Les damos la bienvenida a los alumnos y alumnas y sus docentes. Para que sean una responsabilidad compartida conversamos sobre las normas del espacio y las regulaciones de la exhibición. Ya estamos listos para comenzar con el recorrido en salas, ¿o no? ¡Seguro alguien quiere ir al baño antes de empezar la visita! Si bien hay una puerta de ingreso a la primera sala de exhibición, la visita se concibe

como una experiencia integral de toda la salida: salir de la escuela y visitar otros lugares, relacionarse e interactuar con otros educadores y otras propuestas didácticas, conocer expresiones artísticas diversas, sacarse una foto con el ventanal de vista al barrio de La Boca e incluso también, ir al baño.

Ingresamos a las salas de exhibición. Unos segundos de silencio. Para guiar al grupo la educadora señala el camino, traza un posible acercamiento, invita a avanzar, a rodear, a

frenar, a sentarse... Una temporalidad corporal que introduce un recorrido posible (entre otros), es el del grupo invitado que descubre el espacio, probablemente lo visita por primera vez. También es un nuevo recorrido para la educadora, cada grupo tiene su cadencia y su equilibrio, nuevo cada vez en una experiencia compartida.

Introducir un gesto corporal que acompañe resulta tan enriquecedor como esos contenidos informativos, teóricos o conceptuales que queremos transmitir. Las educadoras guían una mirada diversa, inquieta. Buscaremos acompañar esa mirada con nuestra mirada, ubicarnos en el mismo sentido que el grupo y no frente a ellos, tomar un momento de reposo en silencio donde la mirada se apoye sobre la obra, proponer puntos de vista: ¿será igual esa mirada si me muevo o si me quedo quieto? ¿Será igual esa mirada si mido un metro? ¿Tendremos todos la misma forma de mirar? En esta línea concebimos la mirada como un acto dinámico y constructivo entre las obras y sus públicos. La mirada no es homogénea, no es transparente y universal² Una mirada está anclada a un cuerpo, a una historia. La crítica feminista impulsó e impulsa esta reivindicación del rol del cuerpo en la experiencia estética. Involucrar a esos visitantes desde 4 a 18 años tanto intelectual como físicamente, no disociado, sino como una inmersión donde la conversación, la imaginación y el juego son vehículos de aproximación posible a un goce estético. La reflexión sobre la mirada es poner al cuerpo en el centro de la experiencia estética y la incorporación del deseo como agente movilizador de conocimiento.

Siguiendo a la historiadora del arte mexicana Karen Cordero Reiman:

“La referencia al deseo nos advierte del abandono de una concepción anónima, distanciada y universalizante, tanto de la voz autoral como del sujeto en la escritura, a favor de una voz autorreflexiva que reconoce el deseo propio y el de los otros como un agente activo, una directriz en el establecimiento de relaciones, interpretaciones y lecturas del arte”³.

Cuerpo, deseo, pluralidades, emoción, nos hablan de una nueva terminología para pensar las prácticas que muchas veces como educadoras activamos desde un lugar intuitivo. La palabra emoción tiene su etimología en el verbo mover, moverse, movilizar. Esa práctica de mediación con las obras de arte, y particularmente con niños y adolescentes, tiene que perseguir ese movimiento. El desplazamiento es el caminar, habitar ese espacio de museo, ese espacio físico de encuentro con las obras de arte, también en simultáneo un desplazamiento es proponer una pregunta nueva. Moverse es también la típica pregunta sobre la obra de arte: ¿Esto qué significa? Responder con la intraducibilidad de la experiencia, con compartir un silencio, multiplicidad de sentidos posibles. El recorrido admite que esas miradas, de las educadoras, de los visitantes estén cargadas de una emoción ¿y si una obra nos genera atracción o nos genera rechazo o repulsión, o inquietud? Recupero aquí a Sara Ahmed que desarrolla en el capítulo titulado "Vínculos feministas" de su libro "La política cultural de las emociones" cómo la recuperación de lo emocional pone en jaque la tradición epistemológica cartesiana que entroniza la razón a expensas del cuerpo⁴.

² Siguiendo a Karen Cordero Reiman en Cordero, Karen. "Cuerpo, género, afecto: alusiones y enunciaciones de lo in(re)presentado en la escritura de historia del arte" en Diego Salcedo Fidalgo, ed. Horizonte culturales en la historia del arte: Aportes para una acción compartida en Colombia. Bogotá, Universidad Tadeo Lozano, 2018. P.31

³ Cordero Reiman, Karen, Op Cit. P 33

⁴ Ahmed, Sara. La política cultural de las emociones. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género, 2015

Así, guiar una mirada diversa, inquieta, acompañar esa mirada con nuestra mirada es también dejarse guiar, y dejarse sorprender.

Entrenar la pregunta, tolerar el silencio

¿Qué vemos? La pregunta disparadora del diálogo puede ser sencilla, a veces cuánto más sencilla mejor, más abierta, más abordable menos delineadas sus respuestas. La metodología discursiva dialógica que impulsan las educadoras en los recorridos buscan abrir la obra de arte, no verla como un mero dispositivo, como un objeto sino, y siguiendo a Griselda Pollock:

“Las obras de arte demandan ser leídas como prácticas culturales que negocian los significados conformados por la historia y el inconsciente”⁵.

La obra se entiende así como sitios de producción de significados y afectos, encarnan modos de producción y de intercambio materiales e intelectuales de sus contextos por lo que los discursos que hacemos sobre ellas tienen que contemplarlas como prácticas activas y no como objetos muertos. Las obras muchas veces se convierten en poderosas herramientas de acercamiento a problemáticas de otras índoles, sociales, políticas, muchas veces complejas o dolorosas. El acercamiento a ellas puede ser novedoso y multifacético, crítico o poético, como menciona mi colega Rosario García Martínez sobre el Departamento de Educación de Fundación Proa en “Por una Institución híbrida”:

“(…) en el marco de nuestros programas, en algunas ocasiones el arte no es considerado un fin, sino un medio para generar una apertura a un campo simbólico y sociocultural mucho mayor”⁶.

La pregunta se vuelve una herramienta clave para este acercamiento, para la apertura a un diálogo de intercambio. Entrenar la pregunta es impulsar esa dinámica de diálogo, traccionar la pregunta creativa abre a un diálogo reflexivo, intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido⁷. La pregunta debe evitar la respuesta por sí o por no, debe evitar la “adivinación” de una información que ya poseo, debe evitar el interrogatorio o la superficialidad. Entrenar la pregunta es evaluar su pertinencia, anticipar sus posibles respuestas, reformularla en su funcionamiento. Las preguntas van hilvanando esos ejes temáticos que nos acompañan en el recorrido, nos permiten ir evaluando metas de comprensión, nos sirve para medir la atención de nuestro grupo, el cansancio. La pregunta, y más específicamente sus respuestas, nos permiten operar e improvisar nuevos rumbos sobre nuestros discursos.

Si los guiones funcionan como recorridos narrativos que van proponiendo acercamientos paulatinos a nuestros objetivos, nuestras metas de comprensión, la pregunta funciona también como una evaluación del desarrollo de la actividad. El intercambio con las ideas e impresiones de nuestros visitantes busca potenciar la colaboración como mecanismo de aprendizaje y creación de sentido. Desplegar el diálogo, incluir las miradas individuales en un intercambio colectivo es potenciar un aprendizaje recíproco, de ida y vuelta, e

⁵ Pollock, Griselda. Encuentros en el museo virtual feminista: tiempo, espacio y el archivo. Madrid, Cátedra, 2010, P. 54

⁶ Rosario García Martínez, Por una institución híbrida, Buenos Aires, Ed. Fundación Proa, 2020. P.168

⁷ Davini, M. C. La formación en la práctica docente, Buenos Aires, Paidós, 2015. P. 55

incluir las subjetividades como fuente efectiva de conocimiento.

Incorporar la pregunta como dinámica de participación es parte del imprevisto y la activación intuitiva que las educadoras incluirán en el recorrido. La pregunta sincera contiene tolerar el silencio de la reflexión frente a las posibles respuestas, contiene una escucha abierta a la multiplicidad de respuestas. Esta metodología de trabajo implica un rol dinámico del discurso de las educadoras frente a las obras. Me permito preguntarme si esa misma metodología dinámica no se aplica también para la autoevaluación y autorreflexión sobre el rol de la educación en museos. En un texto que muy

pertinentemente se titula “Advertencia. Más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico-pedagógico-cultural” Sofía Olascoaga propone una serie de interrogantes que funcionan como puntos de partida para la problematización del rol de la educación en museos y para seguir desarrollando y respondiendo desde la propia práctica:

¿Es posible ser a la vez promotores del intercambio y autocríticos? ¿Puede el museo de arte ser una arena crítica para cuestionar y confrontar las implicaciones políticas de los encuentros entre individuos, a través de diferentes modelos de conversación como medio de acción y de representación?⁸

Otros Tráficos

Cuando ya el grupo se despidió y se retiró aparecen otras nuevas preguntas. La instancia posterior a la visita implica un intercambio hacia el interior del equipo sobre el funcionamiento de la propuesta didáctica con el grupo de alumnos alumnas y docentes. La red de colaboración entre las educadoras resulta clave para los ajustes del guión, para esa evaluación y autoevaluación de desempeño que comienza de manera subjetiva e informal. Las educadoras contrastan sus variadas experiencias, comparten sus impresiones y brindan al equipo las herramientas que aparecieron en el recorrido y fueron exitosas en términos de recepción por parte del grupo.

El equipo de trabajo y el trabajo en equipo son activismos de lo cotidiano para estimular y reforzar. Funcionan muchas veces desde la cooperación del compañerismo y la amistad pero son fuentes que regeneran y enriquecen los discursos tanto al interior del

Departamento de Educación como a nivel curatorial e institucional.

Otros mecanismos de ajustes y evaluación son las devoluciones de los y las docentes o coordinadores a cargo del grupo, las observaciones formales del equipo de coordinación sobre las visitas, los informes que las educadoras escriben sobre la actividad y las encuestas. El equipo tiene que leer y tejer esos diagnósticos, desde los formales a los informales, para ajustar la propuesta en desarrollo. Poder ver los puntos débiles y los desafíos imprevistos que los grupos nos presentaron y adaptarse a generar cambios de la propuesta inicial es parte de la flexibilidad necesaria para recibir nuevos grupos en la agenda del próximo día.

⁸ Sofía Olascoaga en “Advertencia. Más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico-pedagógico-cultural” en *Agítese antes de usar, Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, Buenos Aires - San José de Costa Rica, MALBA - TEOR/Ética, 2017. P 26

Conclusiones

En estas notas me propuse reflexionar sobre la metodología del Departamento de Educación con los públicos escolares, desde la instancia preparatoria de la actividad hasta la instancia de intercambio y evaluación de la propuesta para sus ajustes. Poder escribir sobre nuestras prácticas cotidianas es también poner en valor esos otros saberes y contenidos que circulan dentro del espacio de exhibición que no son las muestras, que no son las obras, sino que tienen que ver con la experiencia de encuentro, con un tránsito en movimiento.

Todavía es un desafío que los equipos de educación puedan tener una visibilidad como productores de discursos y no solamente como “transmisores-traductores” de los discursos curatoriales. Los equipos de educación son agentes activos al interior de los museos para hacer de esas instituciones espacios porosos a sus contextos sociales y políticos. En este sentido siguiendo la línea expresada en “Por una institución híbrida”, libro que recupera la experiencia del trabajo del Departamento

de Educación con universidades en Fundación Proa, la autora Rosario García Martínez comenta:

“Es hora de que las instituciones diseñen nuevas formas de visibilidad de sus equipos educativos, con el fin de mostrar los resultados y la relevancia social e institucional de su accionar. Esta es una forma de aportar a la visibilización y a la construcción de un campo profesional cada vez más necesario para el desarrollo de instituciones democráticas y permeables a sus públicos”⁹.

Esta no es área libre de tensiones pero que actualmente se encuentra en crecimiento.

Quisiera finalizar con una frase de la artista y crítica de arte feminista Mónica Mayer que no solamente me resulta inspiradora sino que me recuerda y me impulsa por esta práctica abierta de la educación en museos:

“Comprobé, una vez más, que la mejor manera de aprender (hasta lo que se supone que una ya sabe) es enseñar”¹⁰.

Bibliografía

Ahmed, Sara. La política cultural de las emociones. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Programa Universitario de Estudios de Género, 2015.

Cervetto, Renata y López, Miguel Ángel (comp.) Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina, Buenos Aires - San José de Costa Rica, MALBA - TEOR/Ética, 2017.

Cordero, Karen. “Cuerpo, género, afecto: alusiones y enunciaciones de lo in(re)presentado en la escritura de historia del arte” en Diego Salcedo Fidalgo, ed. Horizonte culturales en la historia del arte: Aportes para una acción compartida en Colombia. Bogotá, Universidad Tadeo Lozano, 2018.

Cordero, Karen. “Intervenciones feministas en el museo” en Adriana Almada, ed. Mujeres. Asunción, Instituto Cultural Paraguayo-Alemán, 2019.

⁹ García Martínez, Op Cit P. 173

¹⁰ Mónica Mayer “Educación artística y feminismo” Entre la educación amorosa y la educación por ósmosis” en <https://issuu.com/museomalba/docs/agitese/s/10562324>

Davini, M. C. La formación en la práctica docente, Buenos Aires, Paidós, 2015.

García Martínez, Rosario, Por una institución híbrida, Buenos Aires, Ed. Fundación Proa, 2020.

Pollock, Griselda. Encuentros en el museo virtual feminista: tiempo, espacio y el archivo. Madrid, Cátedra, 2010.

Más que un taller artístico, una necesidad social. Una experiencia en el Museo Nacional de Bellas Artes de La Habana, Cuba

Amanda Colina González¹

María Victoria Pérez Rodríguez²

Universidad de La Habana.

La Habana, Cuba.

¹ Nacida en 1999. Estudiante de Historia del Arte, Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana.

² Nacida en 1999. Estudiante de Historia del Arte, Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana.

Resumen

El presente escrito se complace en mostrar las peculiaridades que dan forma a uno de los programas mejor valorados y más apreciados que brinda el Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba: los talleres educativos de creación infanto-juveniles. Los mismos cumplen con una tradición de más de 50 años y se enfocan en trabajar desde la inclusión y la creatividad, para formar e instruir a niñas, niños y jóvenes en edades comprendidas desde los 6 hasta los 18 años de edad.

Nuestro trabajo habla desde la experiencia de nosotras como partes vinculantes en

dos de dichos talleres, como estudiantes de la especialidad Historia del Arte y gracias al vínculo establecido entre la Universidad de La Habana y dicha institución cultural.

A través de una serie de preguntas, profundizamos en la labor que realiza el Museo, su personal, su Departamento de Servicios Educativos y nosotras, como estudiantes, asistentes, comunicadoras y también educadoras, siempre desde la perspectiva de la inclusión, el conocimiento, la libertad creativa y el desarrollo social.

Introducción

“El mayor reto que tienen los especialistas de las instituciones museales es convertir esos recintos en espacios inclusivos, que dialoguen

con las comunidades y contribuyan a la transformación social” (Quiroga, 2019).

Dada la validez de esta afirmación, no encontramos mejor manera de comenzar a

narrar nuestra experiencia que reconociendo el reto que significa -para cualquiera de nosotras como estudiantes de Historia del Arte, y muy pronto especialistas- el hecho de trabajar constante y directamente con y para el público. Más retador aún se vuelve el trabajo cuando nos damos a la tarea de educar. Si bien en cualquiera de nuestros actos, como mediadoras culturales, se encuentra implícito el acto de enseñar, no ha de ser igual cuando se pretende educar conscientemente. Es este el caso de los museos y de quienes trabajan en ellos, que deben ser conscientes de la función pedagógica que han de cumplir.

En nuestra experiencia personal, es decir: en el vínculo que tenemos con el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) de Cuba, vemos de cerca como sí, tienen bien claro el papel de institución educativa para con la sociedad. Tuvimos la suerte de colaborar con el Departamento de Servicios Educativos, que como parte de las funciones del Museo desarrolla programas gratuitos y didácticos bajo políticas democráticas que contemplan la diversidad de las comunidades. Como se decía al inicio: el reto es dialogar con la comunidad de una manera dinámica y enfocada en la formación de valores, en este caso, a través del arte.

Este Departamento propone un proceso de aprendizaje muy distante a los métodos tradicionales de educación. Son sus novedosos programas los que le prometen al Museo un público heterogéneo en sus salas, donde el único denominador común sean las ansias de viajar por la historia, tanto del arte cubano como del universal. Dentro de tal diversidad en sus visitantes, cabe destacar el interés por trabajar con niñas, niños, adolescentes y jóvenes; tratándolos justamente como ese

público inexperto y más carente -pero a la vez más aprensivo- de conocimiento artístico.

Resulta igualmente interesante reconocer que los buenos resultados que ostenta el Departamento de Servicios Educativos del Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba en la actualidad se los debe a la experiencia. Son más de cinco décadas trabajando en función de interactuar con la comunidad y garantizando que el Museo sea un espacio inclusivo y diverso, en el sentido más amplio de la palabra. Fue el curador Máximo Gómez uno de los fundadores del que hace medio siglo se llamó Departamento Educativo del Museo, quien recuerda:

“Una vez estando en el vestíbulo, una señora pasó cerca con su hijo. El niño se le escapó y entró al museo. La madre, aterrada, lo sacó diciéndole que ahí no se podía entrar. Entonces María Elena y Morriña lucharon por atraer a los niños al museo. Así comenzaron los talleres infantiles” (citado en Quiroga, 2019)

Fueron Oscar Morriña y María Elena Jubrías (profesores de la Universidad de La Habana y trabajadores del Museo, simultáneamente) quienes llevaban a cabo la gran tarea de desarrollar la labor educativa desde el Museo Nacional Bellas Artes. Gracias a ellos y muchos otros, el Departamento de Servicios Educativos cobra el valor histórico y social de darles a todos los cubanos, sin importar edad, género o cualquier otro elemento de distinción, la posibilidad de acercarse por vez primera al mundo del arte con el triunfo de la Revolución en 1959. Acto que se adoptó como tradición y por el cual aún se mantienen los Talleres de Creación Artística Infanto-Juvenil.

¿Por qué narramos esta experiencia?

Si bien creemos que tuvimos mucha suerte al tener la oportunidad de trabajar en este

Departamento, también creemos que nuestra experiencia -en la que aprendimos

tanto- puede ayudar y servir como ejemplo para mejorar el funcionamiento en otros centros culturales en general y destacar la importancia que consideramos, todos deben volcar a la labor social y educativa de cualquier centro cultural. La deuda que tenemos con el Museo Nacional de Bellas Arte, específicamente

Desarrollo

¿Cómo nos involucramos con los Talleres Infanto-Juveniles del Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba?

Estábamos en segundo año de la carrera de Historia del Arte. Era el primer semestre del curso 2018-2019 (de septiembre a enero). En este año académico nuestras prácticas pre-profesionales habrían de estar dirigidas al trabajo de mediación cultural en las comunidades. En función de esto, el grupo de estudiantes de tal año -alrededor de 25 muchachas y muchachos- fuimos distribuidos en diferentes centros y/o proyectos culturales de La Habana. Dentro de esas múltiples opciones, solo ocho capacidades para trabajar en el Museo se brindaron -muy bien recordamos, era una de las propuestas más populares-, pero por gracia del azar nosotras fuimos dos, de esas ocho personas que harían sus prácticas en el tan ansiado Museo.

Como estudiantes nuestra labor fue la de aprender, ayudar, asistir, pero también colaborar, enseñar y educar a diferentes niños, niñas y jóvenes. Realmente fuimos recibidas y tratadas como un miembro más del personal especializado del Departamento de Servicios Educativos y a ellos debemos tanto aprendizaje y también tantas gracias.

¿Cómo funcionan los Talleres de Creación Infanto-Juveniles?

Como se decía anteriormente, los Talleres de Creación son programados por el Departamento de Servicios Educativos del MNBA. Si bien comentamos sobre sus antecedentes desde la década de los años 1960, cuando se

con dicho Departamento de Servicios Educativos, por tan buenos momentos y tantas enseñanzas nos han dejado dentro el deseo de trabajar con las comunidades, de hacerles llegar el arte y mediante el mismo, educar.

conocían como “cursillos”; no es hasta después de 1989 que toman el nombre de Talleres de Creación Infantil. Pero es a partir del 2009 cuando se amplía el rango etario y por eso es que desde entonces se conocen como Talleres de Creación Infanto-Juvenil (TCIJ).

Desde sus comienzos, cuando eran “cursillos”, dichos Talleres de Creación se realizaban los sábados, por espacio de 2 a 3 horas en horarios matutinos generalmente; tradición que se mantiene hasta la actualidad. Se trabaja con niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre los 6 y 18 años de edad. Este público es dividido por edades, según su capacidad de aprendizaje y desarrollo de habilidades y así son instruidos por especialistas del Departamento -metodólogos, curadores, comunicadores, entre otros- que poco a poco, se han involucrado cada vez más y se van educando en cómo tratar psicológicamente a cada grupo etario y sus integrantes individualmente. Son habilidades que, aunque quiera, no se aprende en la carrera como historiador del arte; más bien tendrían que adquirirse con la práctica y el vínculo directo con ese público tan alejado del que desde la academia reconocemos como consumidor de arte. En cambio, si nos detenemos por un instante y pensamos al respecto, tenemos que reconocer que este grupo -de 6 a 18 años- es un público con el que nos debe interesar trabajar en pos de formarlos y educarlos, de darles las herramientas para que puedan convertirse tanto en ese público consumidor y conocedor de arte, como en personas de bien, instruidas y con una serie de

valores que, desde jóvenes, nos sentimos con la responsabilidad de inculcar a las futuras generaciones cubanas.

Justo por tener como principio la inclusión y el aprovechamiento de las potencialidades individuales -tanto creativas como comunicativas- se trabaja desde la interacción con las heterogeneidades intelectuales y físicas. Al respecto, se declara en la página web del Museo:

“Entre los objetivos principales sobresale el deseo de sensibilizar a los talleristas hacia la cultura, en general, y al universo de las artes plásticas, en particular. Resaltamos el valor de conocer el mundo que les rodea a través de la colección del Museo, así como otros temas de interés y, en tal sentido, los convidamos a expresarse desde su individualidad. Colocarse en el rol de artista y, desde esa posición, cambiar su visión del mundo, interpretar y comunicar a través de la creación en un acto de liberación de la mirada, proporciona herramientas para dialogar con su entorno, observarlo, apreciarlo y cambiarlo. El dominio de las técnicas artísticas está implícito en el proceso de creación” (Museo Nacional de Bellas Artes Cuba, s.f.).

¿Quiénes apoyan estos talleres? ¿Cómo se visibiliza?

Importantísimo destacar el papel de la UNICEF por todo el apoyo que ha brindado desde hace varios años. Su ayuda ha facilitado las posibilidades de darle a los talleristas rienda suelta a su imaginación, sin tener la preocupación de garantizar los materiales con los que pueden trabajar. También se hace significativo el aporte y el interés en mantener una relación cercana con aquellos infantes sin amparo filial y/o con aquellos con necesidades educativas diferentes y determinadas discapacidades intelectuales. Esto es solo para tener una noción de que cuando se habla de trabajar de una manera inclusiva, se piensa más allá de género o raza; se habla de atención especializada, de equidad y de respeto a

los derechos humanos, se habla sobre todo, de humanidad. No se trata de ofrecer lo mismo para todos y todas, sino de brindarle a cada cual lo que necesita para desarrollarse con total libertad.

También es pertinente reconocer la labor del boletín “Bellas Artes Ahora”, que desde el año 2009 es el encargado de recoger lo acontecido en cada Taller. Su diseño está pensado para los talleristas y sus familias. Pensemos en este boletín como la oportunidad que tienen los infantes de ver el fruto de su trabajo durante los talleres, siempre de una manera atractiva acorde a sus edades y sus necesidades de reconocimiento como pequeños creadores, además claro, de observar el resultado tangible en la exposición final que recoge todas las creaciones y se realiza en la Sala Didáctica del Museo, donde tienen cabida todo aquel que desee disfrutar del evento: talleristas, familiares, educadores, amigos, visitantes, etc.

Generalidades de los Talleres

Si bien hablamos de inclusión e interacción con las diferentes comunidades, también se les da la oportunidad de participar a niño, niña o adolescente de cualquier parte del país -no solo de La Habana- y del extranjero también. Esto se hace posible ya que los Talleres se llevan a cabo en época de receso escolar, lo que facilita la asistencia de los chicos y chicas; y sobre todo los mantiene vinculados a algún sistema educativo -aunque en este caso, hablemos de un sistema no formal-.

Todos los Talleres son diferentes, cada uno lleva por bandera una temática específica que puede estar relacionada con alguna de las colecciones permanentes del Museo o bien con alguna de las exposiciones transitorias. Los infantes se guían por las muestras que ostenta, en sus salas, el Museo; sin saber, en la mayoría de los casos, que al culminar el Taller, todas sus creaciones artísticas también serán expuestas en la Sala Didáctica -como se mencionó anteriormente, la misma

resulta una sala exclusiva para exhibir los resultados del Departamento de Servicios Educativos, en materia de trabajo creativo-.

“Jugar a crear”; así se podría describir en qué consisten los talleres que cada sábado tiene sede en algún área -porque es algo que también varía- del Museo Nacional de Bellas Artes. Justo por ser sus clases concebidas para la apreciación artística y tener como principal objetivo el desarrollo del entusiasmo por la creación, es que los entornos o las salas en las que se imparten van cambiando, siendo esta una forma también de mostrar la diversidad. El Museo se entiende y se reconoce a él mismo como espacio alternativo desde la educación no formal, y utiliza el arte como herramienta para la transformación social. En tal sentido, se propone con estos Talleres de Creación:

- La autorrealización de los niños, niñas y adolescentes, en la cual, desde una posición inclusiva tienen la oportunidad de maximizar sus capacidades, habilidades y potencialidades.

Nuestros Talleres

En el caso de los años (2018-2019) que estuvimos colaborando con este Departamento Educativo se llevaron a cabo dos Talleres. El primero enfocado en la cultura taína en la isla y el segundo en el arte abstracto, desarrollado en el marco de la XIII Bienal de La Habana; ambos dedicados a los 30 años de la UNICEF.

Sobre el Taller de Creación Infanto-Juvenil: Lo Taíno en Cuba

Comenzó el 3 de noviembre del 2018 una nueva edición de los Talleres de Creación Infanto-Juveniles que tuvo lugar hasta el 21 de diciembre del mismo año en el edificio de Arte Cubano del Museo; todos los sábados entre las diez de la mañana y las doce del día, con el propósito de contribuir a la apreciación estética de los más pequeños y pequeñas

- La integración de los niños, niñas y adolescentes en un ambiente propicio para desarrollarse y expresarse artísticamente.
- La interacción con el divertimento y el conocimiento.
- Para lograr tales objetivos -y resumir un poco lo hasta el momento planteado- se realizan como principales actividades:
- Recorridos dentro del Museo.
- Actividades en colaboración de artistas invitados.
- Clases teóricas acerca de la técnica utilizada en cada subgrupo, según su objetivo.
- Definición de las actividades según las habilidades de los diferentes grupos etarios.
- Interacción con las obras expuestas.
- Visitas a Instituciones museológicas externas.

de casa. Cada taller trae consigo novedades y este no fue la excepción, lo curioso es que en el taller del que hablamos la novedad éramos nosotros (estudiantes de Historia de Arte haciendo nuestras prácticas pre-profesionales).

Si bien se llevaba tiempo contando con la colaboración de varios artistas invitados, Lo Taíno en Cuba contó con el apoyo de Carlos Andrés García y Antonio Cárdenas. El primero vinculado al trabajo audiovisual y el segundo que asesoró tema escultórico -maquetas de cuevas con toques contemporáneos- y cerámica; justo por haber trabajado y conocer técnicas precolombinas. Otro colaborador que jugó un papel crucial en el desarrollo del taller fue Rasco Fernández, profesor de la Universidad San Jerónimo de La Habana.

Su objetivo era lograr la aproximación de las familias de los talleristas, en este caso, impartiendo una conferencia sobre: Pintura rupestre, estratigrafía. De esta forma los familiares también tendrían fundamentos básicos acerca del tema abordado en el taller y así pudieron acompañar a los infantes desde el conocimiento de la cuestión.

Con una participación de más de 200 niños, niñas y adolescentes y sin perder de vista lo importante que es para ellos(as) interactuar con este tipo de experiencias; más en este taller donde el tema propone una reflexión sobre el arte taíno -del que poco se habla- que prácticamente ha estado en el olvido o se ve como un arte menor, pero que realmente sabemos tiene una carga simbólica extraordinaria. Con un enfoque que supera la mera enseñanza de la técnica, que busca alejarse del tradicional tratamiento arqueológico que suele dársele a estas piezas: el taller procura el conocimiento de la historia taína como pasado del cubano y el reconocimiento de sus valores estéticos.

Llegamos ese primer sábado y fuimos viendo las subdivisiones que se realizaban con los participantes, semi-grupos que se formaban según las edades. Cada una de nosotras nos vinculamos a un grupo de entre 12 y 15 estudiantes. Ambos subgrupos respondían a un mismo rango etario, de 9 a 10, que eran los de mayor matrícula. La edad se corresponde a cuarto y quinto grado de la enseñanza primaria. Es necesario destacar que, en esta edad, las niñas y niños se encuentran aun descubriendo ese mundo que les rodea y tratando de entender todo lo que pueden asimilar, son irremediabilmente inquietos, fáciles de desconcentrar (debido a que quieren estar pendientes de todo), están ávidos de atención, relaciones sociales y aceptación por parte de sus iguales, y nuestros talleristas no fueron la excepción. Por lo que, dentro de un grupo de géneros mixtos, procedencias diferentes, entornos sociales variados, además

de que todos (o casi todos) coinciden por primera vez, se hace muy necesario tomar en cuenta toda esta heterogeneidad a la hora de concebir un plan de enseñanza y aprendizaje adecuado, a través del cual puedan comprender y aprehender, sin olvidar “jugar a crear” y divertirse.

La pretensión común era mostrar e instruir a los estudiantes sobre la cultura taína en nuestro país; cultura indígena a la que pertenecieran los más antiguos pobladores nativos de la isla. A través de videos documentales para los más pequeños, imágenes y un poco de historia, se trasladaron a las niñas y niños a esas salas expositivas del museo, donde se visibilizaron obras que claramente evidenciaran la influencia taína. Pero siempre la aprehensión del conocimiento está un paso más allá, como se dice: explícame y recordaré, involúcrame y aprenderé. Un poco eso es lo que se quiere, y en tal sentido se pasa a la práctica.

A través de manifestaciones artísticas como dibujo, cerámica, collage, pintura y similares, los infantes plasmaban su percepción, siendo fundamentada posteriormente por ellos mismos. Conocer los puntos de vista de un pequeño y/o pequeña a estas edades, sus perspectivas, es una forma más de aprender y de crecer tanto para sus iguales como para nosotros como personas adultas. Es que simplemente, son sujetos libres, desprejuiciados y por tanto tienen mayor capacidad de comprensión y asimilación. Desde su inocencia te muestran sus dudas, sus opiniones, sus deseos; hecho que por supuesto, resulta bien positivo para el trabajo en los talleres, pero con el que también se ha de tener mucho cuidado, pues debemos procurar la correcta interpretación de los fenómenos o hechos en pos de no perjudicar nunca y de ninguna manera al estudiante. Mucho más, siendo un intercambio tan fructífero, hecho que se comprende mejor, sobre todo al constatar los resultados del taller.

Esta graduación incluyó -como en años anteriores- una muestra de los resultados finales del taller. A modo de exposición en la Sala Didáctica del Museo -especialmente dedicada a estos fines- donde se colocan todas las obras realizadas por cada estudiante en el taller, según las manifestaciones artísticas y las edades correspondientes. Muestra en la que se reúnen docentes, colaboradores del taller como artistas y otros invitados, además de los protagonistas de este proyecto y sus familiares.

Sobre el Taller de Creación Infanto-Juvenil: Nación e Identidad(es)

Realizado entre el 23 de marzo y 20 de abril de 2019, nuevamente dentro de período escolar para nuestros estudiantes, pero esta vez, el Taller encuentra su creación y desarrollo dentro del marco de la XIII Bienal de La Habana, evento dedicado especialmente al arte contemporáneo cubano e internacional. Un elemento que hace especial a este segundo taller en que ambas, nuevamente, nos vemos involucradas, ya con mayor autonomía y responsabilidades educativas, en dicho evento. Y es que el Museo Nacional de Bellas Arte actúa, cada dos años, como sede de estas bienales.

Se desmontaron exposiciones, se dispusieron espacios, se crearon locaciones y se trabajó con innumerables especialistas para convertir a dicha Sede de Arte Cubano en un espacio especialmente dedicado al arte contemporáneo. A través de crayones, lápices, tizas, pizarrón, materiales reutilizables y otros; de mano de recorridos en las cercanías para observar otras piezas artísticas pertenecientes a dicha Bienal externas al espacio del Museo; así como intercambios e interacciones con artistas, públicos y docentes del Departamento Educativo y un mundo de colores esparcidos en el suelo del área central de Bellas Artes, son el maridaje perfecto para pequeños y adolescentes, entre diversión y aprendizaje.

Nuevamente formamos parte del equipo educativo enseñando a infantes con edades

comprendidas entre 9 y 10 años de edad. Teniendo en cuenta los factores anteriormente planteados y puestos en práctica en el taller precedente, se desarrolló el presente proyecto enfocado en el aprendizaje de manos de la libertad creativa. A partir de un recorrido determinado, con la supervisión nuestra, de profesores, algunos padres y trabajadores del Departamento Educativo de la entidad, se les ofreció a los infantes la oportunidad de presenciar en primera persona, los productos artísticos. Se les contó parte de sus historias, creadores y otros factores influyentes en el nacimiento de las mimas.

Además de los recorridos externos a la sede, se trasladaron también a los participantes de este taller, a diferentes salas y espacios del Museo Nacional de Bellas Artes; sitios todos dispuestos para exponer otros productos artísticos de la XIII Bienal de La Habana. Se interactuó con artistas, se realizaron actividades musicales, se trabajó una vez más con las manualidades, se realizaron desfiles de modas con vestimentas y accesorios de papier maché, cartulinas y otras herramientas dispuestas para liberar la creatividad e imaginación infantil.

Por medios del dibujo, las acuarelas, el collage, la fotografía, los mencionados recorridos artísticos, sumados a la docencia por parte del personal educativo y sus ayudantes (es decir, nosotros como colaboradores), la transmisión de conocimientos y la amplitud creativa, los infantes disfrutaron de momentos inolvidables. Propiciando el intercambio de ideas, las diferentes perspectivas, los múltiples deseos complacidos y teniendo el conocimiento por bandera, tanto infantes como demás involucrados (incluidas como estudiantes, personas y futuras profesionales del arte) fueron partícipes de un espacio instructivo, diverso, permisivo y claro, divertido, donde se nos permitió a todos y sin excepción, disfrutar como niños.

Dicha edición de los Taller de Creación Infanto-Juveniles, se hizo coincidir con tan importante evento de carácter internacional, donde artistas, especialistas de arte y público en general se complacen con el disfrute de una muestra abarcadora en la que -desde la interdisciplinariedad- grabados, pinturas, reprográficas, esculturas, fotografías, instalaciones, videos, música, teatro, textos y sonidos acompañan y enriquecen el mensaje a

transmitir. La nación, tantas veces pensada por cada uno de nosotros nos convidó, una vez más, a construir un relato en los que todos tenemos participación. En esta cita, el diálogo permanente entre la historia, la realidad, el conocimiento, la creatividad y la libertad expresiva tuvieron el museo como escenario y a todos nuestros talleristas como protagonistas del momento.

Conclusiones

Educar y formar valores para la vida en sociedad, ayudarlos a construir su identidad, así como favorecer al desarrollo de su personalidad, también constituye algunas de nuestras prioridades como profesionales del arte y como parte de una sociedad de valores. Ser un artista a futuro no es el objetivo de estos talleres, es una elección y por lo tanto, concebimos el arte como medio de expresión desde un enfoque interdisciplinario especialmente estructurado y dispuesto para niños, niñas y adolescentes ávidos de aprender, divertirse, compartir y conocer un poquito más gracias a su vínculo con las diferentes manifestaciones artísticas. Se evidencia de esta manera la importancia conferida a los valores formativos, desde la educación no formal, como medulares actos de construcción en el proceso de enseñanza -aprendizaje- creación.

La iniciativa del Museo Nacional de Bellas Artes reafirma con su ejemplo que las instituciones culturales cubanas pueden y deben

acercarse de forma sistemática a la comunidad y en especial, a esas nuevas generaciones donde se forja verdaderamente la cultura de la nación, principio que compartimos hoy con todos ustedes y que pretendemos extender a lo largo de lo que su alcance permita, siempre enfocando la prioridad de enseñar a través de la creatividad y la libertad expresiva pero también desbordando esquemas, por lo que resultan espacios que optan por desarrollar valores no solamente asociados al arte, sino también a la sensibilidad humana en los niños.

Nos congratula recibir a todos y cada uno de las más de doscientas matrículas que engrosan los talleres de creación cada año, aún sin tener un sistema de convocatoria promovido en los principales medios de comunicación del país. Simplemente, estos Talleres se crearon hace más de cincuenta años, están ahí, presentes, se sabe de ellos, son parte de nuestra cultura, de nuestro Museo.

Bibliografía

Museo Nacional de Bellas Artes Cuba. (s.f.). Obtenido de <https://www.bellasartes.co.cu>

Quiroga, M. (9 de 11 de 2019). Museo y Comunidad: retos del siglo XXI. Obtenido de CUBAAHORA: <https://www.cubahora.cu/cultura/museo-y-comunidad-retos-del-siglo-xxi>

Volvernos virtuales, experiencia de arte y educación del proyecto itinerante Pequeñas Colecciones, Centro de Arte Casona de los Olivera

Ana Luz Chieffo¹

Marina Etchegoyhen²

Laura Romano³

Betiana Schneider⁴

Centro de Arte Casona de los Olivera. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

¹ Licenciada y Profesora en Artes (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Arteterapeuta (Primera Escuela de Arteterapia). Coordinadora del Área de Educación Artística del Centro de Arte Contemporáneo La Casona de los Olivera y del proyecto de arte y educación itinerante Pequeñas Colecciones (Ministerio de Cultura, GCBA). Educadora del Proyecto Aulas a Cielo Abierto (Ministerio de Educación, GCBA). Ha dictado cursos para docentes en la Escuela de Capacitación Docente, en la Escuela de Maestros y en el Museo Nacional de Bellas Artes. Docente de cursos de extensión universitaria con personas mayores (Upami/UBA y UTN).

² Artista visual y docente. Licenciada en Artes Visuales con orientación en Grabado y Arte Impreso UNA, se halla finalizando el profesorado. También es estudiante de la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas de la UNDAV. Se desempeña como educadora en Pequeñas Colecciones desde 2012.

³ Artista visual y docente. Profesora Nacional de Bellas Artes egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, y Licenciada en Artes egresada de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Desde 2008 dirige el área de curaduría del Centro de Arte Contemporáneo La Casona de los Olivera, y desde 2012 del Proyecto artístico/educativo Pequeñas Colecciones, ambos dependientes del Ministerio de Cultura, CABA. Se desempeña como docente en dos cátedras de Dibujo del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y en la materia Prácticas de Taller, en la carrera de Artes UBA.

⁴ Licenciada y Profesora en Artes Combinadas, (Facultad de Filosofía y Letras UBA). Realizó la especialización en museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas en el Museo Etnográfico, UBA. Actualmente trabaja como educadora en muestras en el Complejo Cultural Chacra de los Remedios. Es facilitadora pedagógica digital en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires donde diseña proyectos educativos digitales, capacitando docentes para trabajar con las nuevas tecnologías en el aula.

Resumen

¿Cómo continuar con la promoción del arte y su comunicación pedagógica en el contexto de pandemia 2021? ¿Cómo adaptarnos a la virtualidad? ¿Cómo replicar en la virtualidad la



Muestra Día Laborable

experiencia espacial, el asombro, el encuentro con la materia y la grupalidad? ¿Cómo continuar el vínculo de Pequeñas Colecciones con el público que ya trabajábamos, niñeces, jóvenes, familias, personas mayores, instituciones educativas y las nuevas audiencias virtuales?

Desarrollo

La muestra

La exposición de arte Día Laborable, dedicada al mundo del trabajo, es la novena edición del proyecto de arte y educación Pequeñas Colecciones, y fue programada para exhibirse durante el año 2020. Pequeñas Colecciones es un proyecto itinerante que desde 2012 expande hacia otros espacios públicos de la ciudad, las experiencias de arte con la comunidad de La Casona de los Olivera, Centro de Arte que actualmente está transitando sus 20 años de recorrido.

De la presencialidad a la virtualidad

El paso de la presencialidad a la virtualidad se estructuró en base a dos desafíos o necesidades: por un lado migrar de una materialidad a otra, contenidos y propuestas sin que éstos perdieran identidad; y por otro generar

Estos interrogantes y desafíos surgieron en la práctica hacia fines del año 2020, y guiaron el desarrollo de la muestra Día Laborable, Colección Número 9 para la cual se buscó adaptar a la virtualidad, tanto la gestión curatorial como la gestión educativa. En el camino, encontramos áreas de conocimiento que necesitábamos profundizar y expandir, como las Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC), nuevas alianzas de trabajo para llevar adelante el proyecto y otros formatos de interacción y aprendizajes en distintos campos técnicos y del saber.

La muestra virtual está vigente y se desarrolla en la web en el siguiente sitio: <https://pcolecciones.wixsite.com/dialaborable>

En el marco de estas Jornadas, la propuesta es reflexionar sobre su gestión curatorial y educativa compartiendo saberes y dudas a partir del recorrido realizado hasta la fecha.

Durante el transcurso de 2020, la muestra no pudo realizarse dado el cierre de las instituciones por la pandemia. Una vez que les artistas participantes aceptaron sumarse, adaptar sus obras y contribuir al carácter participativo de Pequeñas Colecciones, se reprogramó en formato virtual para 2021. Se trataría, entonces, de una muestra con distintas etapas en las que se renovarían los contenidos y con ello, el interés del público por el proyecto.

en el equipo, una actitud receptiva y atenta a las posibilidades superadoras o nuevas que esta situación podía ofrecer en las aristas menos fuertes del proyecto, tales como el



presupuesto disponible, la comunicación virtual, etc.

En las obras: ¿cómo reponer la experiencia espacial y sensorial que implica acercarnos físicamente a una obra?

A partir de un trabajo de comunicación en conjunto con los artistas, estos realizaron registros de las obras en secuencias de planos desde una escala general inserta en el espacio (presente en el sitio expositivo virtual) hasta planos detalle que permitían observar referencias al material, la superficie o la paleta cromática de la misma.

Si bien la experiencia sensorial se limitó, esta nueva materialidad nos permitió ampliar las posibilidades de exhibición (una misma pieza se exhibió simultáneamente en forma presencial en un espacio y de manera virtual en este proyecto) y contar con piezas que por su valor económico, fragilidad o ubicación, no podrían haber participado en la muestra en sala (no se cuenta con seguro de

obra ni con presupuesto para financiar servicio de traslado).

En el espacio de exhibición: ¿cómo generar las condiciones para que se produzca la experiencia personal del recorrido y los posibles diálogos y vínculos entre las obras?

El diseño de un recorrido virtual utilizando el registro fotográfico de las paredes y salas del centro de Arte La Casona de los Olivera, permitió reponer parte de esta experiencia espacio-temporal del visitante y promover la inmersión en el relato visual.

La plataforma elegida permite definir los tiempos del recorrido así como la secuencia del mismo. Anclar la muestra construida con fotomontaje digital en un espacio conocido, o por lo menos existente, redujo la abstracción y la falta de orientación que muchas veces generan las salas de diseño netamente virtual.

En el encuentro con otros: ¿cómo generar en la virtualidad el espacio de encuentro entre artistas, gestores y comunidad como así

también, las experiencias estéticas que se desarrollan en la presencialidad del Centro de Arte?

Se trabajó con diferentes formatos (que respondieron a los públicos destinatarios de cada propuesta):

A través de videos en primera persona, les artistas expositores compartieron su espacio de taller, acercaron los procesos creativos tanto materiales como conceptuales de la obra y repusieron los aspectos que se perdían en la virtualidad.

A través de charlas y talleres coordinados por los propios artistas expositores, se

facilitaron espacios para compartir los saberes relacionados con sus técnicas y procesos de trabajo. Esta programación funcionó como espacio de formación y actualización para artistas, estudiantes, docentes y público en general.

A través de talleres coordinados por el equipo de Pequeñas Colecciones y material didáctico disponible en la plataforma, se vincularon contenidos del proyecto con los intereses de los distintos grupos como escuelas, profesorados, Centros de Día a los que concurren personas mayores, etc.

Plataformas de comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación están presentes en las prácticas sociales que se desarrollan cotidianamente, sin embargo en la pandemia, estas fueron esenciales para sostener los distintos planos de la vida, para vincularse socialmente, para aprender, para trabajar. También lo fueron para comunicar la muestra Día Laborable y desarrollar las propuestas

didácticas con las distintas comunidades educativas.

Para ello, se emplearon plataformas virtuales gratuitas (Wix, Padlet y Prezi) que si bien se adaptaron a las necesidades y a la estética del proyecto, limitaron la interacción con los públicos ya que el diseño elegido, no habilita enviar comentarios. situación que se buscó subsanar con el uso de



Muestra PB

Mesa "Museos y escuela: propuestas de diálogo"

las redes sociales, Instagram y Facebook a través de las cuales, se desarrolló una estrategia de comunicación en la que semanalmente, se publican las obras junto a las propuestas interactivas, los videos de los artistas y las novedades (charlas, talleres, reseñas de las actividades). Estas redes sí permitieron registrar la cantidad de público que interactúa con los contenidos y eventualmente, intercambiar mensajes a través de los comentarios.

Sin embargo, sólo la comunicación directa con los docentes que accedieron a la muestra virtual y a sus propuestas pedagógicas, permitieron dimensionar una parte del impacto educativo del proyecto. Otro indicador, fueron las evaluaciones que realizaron estudiantes y docentes que participaron de los talleres virtuales coordinados por el equipo de educadores de Pequeñas Colecciones.

Arte y Educación, columna vertebral del proyecto

Como todas las muestras de Pequeñas Colecciones, Día Laborable se conformó con una intención educativa que pone en valor, a partir de múltiples estrategias, los lenguajes del arte contemporáneo.

El enfoque con el que se aborda el corpus de obras está sustentado en una mirada sobre la práctica artística entendida como un campo que interroga y problematiza la realidad, un dispositivo crítico que nos invita a desnaturalizar la percepción cotidiana.

Estas prácticas contemporáneas trabajan, investigan, inciden, develan, ponen en conflicto los lugares comunes. Operan sobre sentidos que son casos particulares, que nos afectan, que anclan en lo real, en nuestra experiencia individual y social.

Tomando las palabras de Valeria Gonzalez (2013) en "El arte contemporáneo, entre la profanación y la consagración", el hacer artístico se presenta también como experiencia

Las aplicaciones elegidas se utilizaron siguiendo las pautas de uso propio de cada sitio, pero también se transformaron las interfaces de modo de lograr los propósitos buscados. Por ejemplo: se compartieron capturas del recorrido de la página web en Instagram, para redirigir a las audiencias; se usó prezi para armar un paseo como si fuera una aplicación de galería virtual cuando su función original es otra; se compartió un mismo contenido en Instagram TV, en Youtube y en Wix; y se creó una botonera en Linktree para conectar Día Laborable con otras plataformas donde se amplía la exposición y los proyectos de educación artística de La Casona de los Olivera. Desde la inmersión en el ecosistema digital de las redes sociales y sitios más utilizados durante la pandemia, se intentó sacar provecho de lo disponible.

que propicia la producción de sentidos, imaginarios iconográficos, subjetividades, interpretaciones y lecturas sobre lo real. Experiencia que propicia conocimiento desde registros como lo subjetivo, la percepción, los afectos, el cuerpo, la reflexión crítica y la memoria.

En esta misma línea, Luis Camnitzer (2007) en "Antología de textos críticos 1976-2006" comenta: "el buen arte será aquél que logre satisfacer las necesidades auténticamente culturales de un grupo expresante con formas que, sin ser ajenas a esa cultura, logren enriquecerla en lugar de repetirla" (p. 61).

Tomando estas premisas, se selecciona para cada edición del proyecto un eje temático que sea reconocible y significativo para nuestra realidad social, corporizándose a través de una muestra colectiva que reúne una diversidad de miradas artísticas, medios, procedimientos y lenguajes. Con la conjunción entre el tema y sus diferentes perspectivas

de abordaje y de medios expresivos, se busca acercar las estrategias comunicativas del arte contemporáneo a públicos diversos no necesariamente habituados a éste.

En el caso particular del público de instituciones educativas, siguiendo a María Acaso (2017), se plantearon los siguientes interrogantes: ¿cómo encender la emoción en la virtualidad?, ¿cómo despertar la curiosidad, la mirada atenta y el deseo de pensar?.

Por primera vez, las propuestas educativas de Pequeñas Colecciones no contarían con la mediación presencial de las educadoras

y la posibilidad de la construcción colectiva, dialéctica y sincrónica del conocimiento. No obstante, se buscó priorizar el valor simbólico y comunicativo de la metáfora visual, generando las condiciones necesarias para desarrollar distintos sentidos e interpretaciones sobre las obras. Con el propósito de generar el contexto necesario que éstas requerían, se empleó el lenguaje de las redes sociales (imágenes fijas y en movimiento). Para ello, se diseñaron postales digitales y videos, y también, se seleccionó material visual extra, disponible en distintos repositorios virtuales.

Estrategias educativas de la muestra virtual

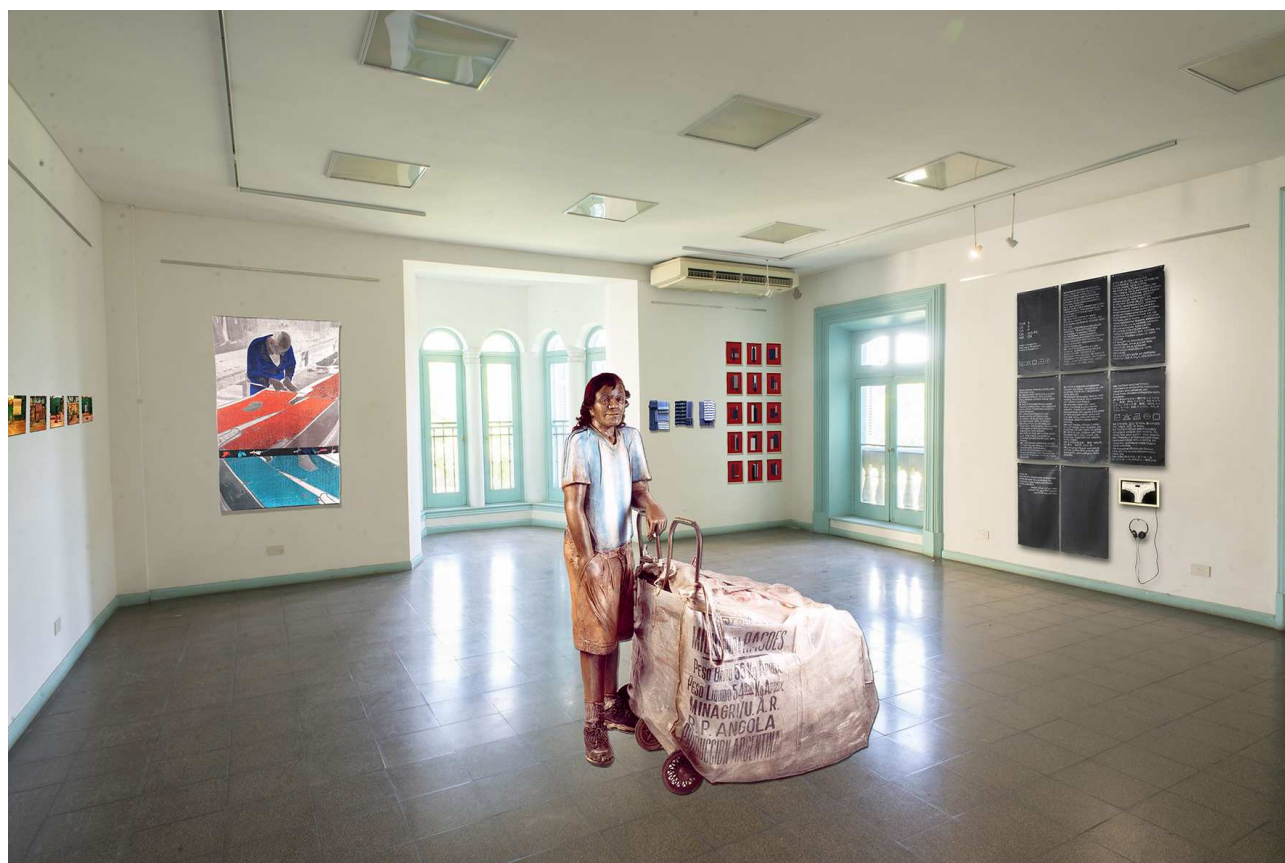
¿Cómo transmitir en la virtualidad la significatividad de la temática y del arte contemporáneo al público escolar?

El advenimiento de la pandemia tensionó aún más la crisis laboral en nuestro contexto nacional redimensionando así, la

significatividad de la temática elegida para la muestra.

Las actividades educativas de Día Laborable destinadas a niños y familias, se desplegaron en la plataforma Padlet, embebida a su vez en una web (Wix), con contenidos

Muestra Sala 3



y propuestas autónomas y descargables que promueven la interacción con las obras y su contextualización, sumando información complementaria. Para ello, se empleó el lenguaje de las redes sociales (imágenes fijas y en movimiento) a partir del cual se diseñaron postales digitales y videos, y también, se seleccionó material visual extra, disponible en distintos repositorios virtuales.

Las preguntas que acompañan las publicaciones, posteos y materiales didácticos, son una de las estrategias centrales para potenciar la capacidad interpeladora del arte, motivando la curiosidad, la observación detenida, la conexión sensorial y la reflexión de los visitantes. Preguntas abiertas que promueven la indagación de la obra y la creación del propio relato, buscando provocar interrogantes sobre la realidad social, la vida cotidiana, la subjetividad y los lenguajes del arte contemporáneo. Se sumaron además propuestas para expresarse simbólicamente y creativamente, con la finalidad de “reforzar los recursos emocionales e imaginativos, dándole al niño, oportunidades irremplazables para comprenderse a sí mismo y a los demás.” (Nussbaum, 2011, citado en Petit, 2015, p.60). Cabe aclarar que desde Pequeñas Colecciones, se busca extender este propósito a todas las edades.

Otra estrategia desarrollada, son los talleres virtuales sincrónicos con estudiantes de profesorado (nivel inicial y artes) y con personas mayores.

En el Padlet, como introducción e información de contexto, se comunicó la temática de la muestra de manera simple sin restarle significatividad crítica, a través de un relato que habla del tiempo del trabajo en oposición al tiempo del no trabajo, la dimensión del trabajo como derecho, y las luchas sociales que permitieron lograrlo. Se incluyeron también preguntas para interrogarse a partir de la experiencia personal con el propio entorno, como por ejemplo: ¿conocés qué hay detrás de las cosas que consumimos? ¿Quiénes las

hacen? ¿Las tareas de la casa son un trabajo? ¿Quiénes las hacen? ¿Qué trabajo no te gusta? ¿Quiénes lo hacen?.

Para facilitar el abordaje a las obras, sus vinculaciones y los subtemas relacionados con “el trabajo”, se agruparon en distintas secciones: obras que hablan de la mujer y el trabajo doméstico, artistas que sus obras abordan el trabajo informal, artistas que recuerdan a los trabajadores de la industria textil, obras que problematizan el trabajo y sus herramientas, obras que abordan la enseñanza o transmisión de un oficio, artistas que se refieren a situaciones injustas y desfavorables, y obras que hablan del tiempo de trabajo.

Así agrupadas, se presentan con información de contexto (videos y textos breves) y con propuestas particularmente diseñadas con un propósito didáctico y a la vez poético, como el video “Las herramientas de trabajo en el arte contemporáneo” y las postales digitales cuyo formato contiene imagen de la obra, una cita textual del artista y preguntas para promover la interacción.

Si bien hubo vínculos con determinados referentes docentes de escuelas de la ciudad para presentar las posibilidades pedagógicas de la muestra, no hubo respuestas favorables ni feedback. Al respecto, se presume que se debió a las dificultades que vivió la educación pública en la virtualidad, y a no ser el arte un contenido priorizado en el contexto de pandemia. Sin embargo, se articuló con el nivel superior de algunos profesorados. En estos ámbitos, generó mucho interés no sólo la muestra, sino también las estrategias curatoriales y educativas desarrolladas. Con respecto a los contenidos temáticos y lenguajes del arte contemporáneo, las estudiantes de la Escuela Normal Superior N°1 (materia Espacio de Definición Institucional Experiencias Culturales, Comunidad e Inclusión) y del Profesorado de Artes Beato Angélico (materias Didáctica de las Artes y Gestión Cultural), se interesaron por la perspectiva de género

(con la obra de la artista Ailén Possamay), el rescate de las herramientas y oficios del pasado (con las obras de Gabriel Baggio, Ernesto Pereyra y Pablo Miñarro), las posibilidades lúdicas del collage (en las obras de Emilia Demichelis), el mundo de la cocina y las recetas familiares como motivador de recuerdos, historias personales y reconocimiento de identidades (en las obras de Gabi Alonso) y las posibilidades de generar muestras colectivas a la manera del proyecto Cronos, entre otros tópicos. En relación a la gestión educativa, se valoró la claridad en el desarrollo de los contenidos en el padlet, las características y relevancia de las propuestas interactivas y la posibilidad de su transferencia en la práctica escolar. Al respecto, la prof. Mabel Puente (Escuela Normal Superior N°1) dijo, “la experiencia habilitó la mirada, el juego, la vinculación personal con el arte y el ingreso del arte a la práctica docente”.

Las propuestas educativas de la exhibición se trabajaron además durante varios

meses con grupos de personas mayores de los Centros de Día con los que Pequeñas Colecciones, articula acciones conjuntas desde su inicio. Semanalmente a través del taller virtual y sincrónico “Convites de Arte para el Bienestar”, se desarrollaron distintas propuestas para sensibilizar sobre la temática, anticipar los contenidos y abordar las obras poniéndolas en relación con la historia del arte en su diversidad, el contexto social, la realidad personal y las distintas percepciones y puntos de vista que las mismas generaban. En este marco, las personas mayores inspirándose en las obras abordadas, realizaron diferentes producciones creativas, visuales y escritas, una de las más relevantes es la producción visual en torno a las herramientas utilizadas durante la pandemia, aquellas que les permitieron vincularse, sentirse acompañadas y encontrar un proyecto que las contuviera. Entre las herramientas destacadas, aparecen principalmente la computadora, los teléfonos celulares y las plataformas Whatsapp y

Centro de Arte Contemporáneo Casona de los Olivera



Zoom, siendo esta última, la que les permitió realizar diferentes talleres y expresarse creativamente.

Conclusiones

Retomando las preguntas y desafíos planteados, y tras seis meses de exhibición virtual de la muestra, algunas conclusiones posibles en términos de logros y limitaciones son:

Limitaciones:

- Se restringió la experiencia sensorial que brinda el acceso a la obra original.
- La virtualidad condicionó el intercambio colectivo y la interacción grupal con la obra de arte. La recepción en general fue más individual que colectiva.
- La mediación educativa cuya presencia y accionar facilita la experiencia estética del receptor, especialmente en cuanto a su afectación sensorial y corporal, sólo pudo desarrollarse parcialmente en los talleres virtuales.
- Las plataformas virtuales gratuitas no permiten acceder a la información sobre las visitas del público y a sus procesos de interacción con las obras.

Logros:

- Aprendizaje del equipo de trabajo de Pequeñas Colecciones sobre TIC: planificación de estrategias de trabajo digitales, profundización de conocimiento en el uso de redes sociales y de plataformas con perspectivas educativas.
- Continuidad del vínculo de Pequeñas Colecciones con el público, especialmente a través de las redes sociales y los talleres virtuales.
- La exhibición en sala virtual permite el

desarrollo del relato visual pensado para la muestra, acercándose de este modo a la experiencia presencial del recorrido.

- La creación de producciones creativas por parte de los visitantes y publicadas en las redes sociales, enriquecen el tratamiento de la temática aportando otras perspectivas y reelaboraciones.
- Los talleres virtuales realizados por los artistas de la exposición, alcanzaron a públicos fuera de la Ciudad de Buenos Aires, a los que Pequeñas Colecciones habitualmente no llega.
- La exhibición se transformó en una oportunidad para que los artistas continuaran produciendo, en un momento en el que los espacios de exhibición tradicional, se encontraban cerrados.

A partir de la experiencia aquí compartida, Pequeñas Colecciones transitó de la itinerancia física por espacios presenciales, a fluir en un ecosistema digital compuesto por múltiples plataformas, redes sociales y articulaciones con artistas y comunidad. Con ello, una vez más logró adaptarse a las adversidades, transformarse y crear colectivamente, afirmando en la práctica su identidad como proyecto multiactoral, con diversidad de formatos y en constante expansión.

Hacia el futuro, el desafío es aprender de la experiencia Día Laborable y continuar la espiral de innovación abrazando la presencialidad con virtualidad, de cara a construir un nuevo formato de gestión artística, cultural y educativa.

Como proyecto de educación artística, Pequeñas Colecciones valora y contribuye a la enseñanza de las artes como plataforma de

transformación comunitaria y como herramienta crítica para indagar y transformar nuestro entorno, porque entiende que “complejizar la experiencia estética pasa, definitivamente, por hacernos muchas preguntas

que quizá no tengan respuesta pero que nos embarcan en un proceso de investigación constante sobre la realidad que nos rodea, en una dinámica crítica de reformulación permanente” (Acaso, 2017, p.89).

Bibliografía

Camnitzer, L. (2007). “Antología de textos críticos 1976-2006”. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Aguirre, I. (2005). “El arte como experiencia estética contingente. Bases para una revisión pragmatista de la educación artística” en Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro.

González, V. (2013). “El arte contemporáneo, entre la profanación y la consagración” en Informe Escaleno, Revista de Publicación Digital.

Petit, M. (2015). Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Augustowski, G. (2019). El arte en la enseñanza. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. España: Paidós Educación.

Arte en su Sitio, experiencias directas en territorio: un recorrido hacia la construcción colectiva en Nivel Inicial

Verónica Kaplansky¹

Ale Lopez Castán²

Luz Marchio³

Silvia Sorgoni⁴

Fundación Lebensohn. Buenos Aires, Argentina.

¹ Artista visual y mediadora cultural - Universidad Nacional de las Artes - UNA. Presidenta en Fundación Lebensohn.

² Profesora Nacional de Bellas Artes - Escuela Nacional de Bellas Artes P. Pueyrredon. Idea y dirección de Arte en su Sitio en Fundación Lebensohn

³ Licenciada en Letras - Universidad de Buenos Aires - UBA. Relaciones Institucionales en Fundación Lebensohn.

⁴ Licenciada en Psicología - Universidad de Buenos Aires - UBA. Coordinación General en Fundación Lebensohn

Resumen

“Arte en su Sitio” es un programa de experiencias directas pensado como puente entre el arte y la educación. El mismo surge a partir de la necesidad de generar un espacio de intercambio, diálogo y participación entre museos y escuelas de nivel inicial, partiendo del concepto de arte como medio de abordaje educativo desde los vínculos y los modos de expresión en la primera infancia, específicamente, entre niños de entre 4 y 5 años de edad. Nuestros dispositivos para la apreciación y producción recuperan diferentes prácticas artísticas a través del juego, la exploración y

los modos de ver propios de esta etapa de desarrollo infantil. Por otro lado, contamos con un área de acompañamiento docente a través de la cual ofrecemos una instancia de formación complementaria para los docentes que forman parte del programa.

El objetivo de esta ponencia es indagar sobre los alcances del arte como proceso colectivo de aprendizaje a través de una mirada activa y una concepción de la producción como acción colectiva que tiene lugar en diferentes contextos.

Trabajar desde el arte y, en particular, con la primera infancia, permite generar debates, miradas alternativas, así como, también, tender redes de acción de manera transdisciplinaria, que ayuden a desautomatizar los

órdenes establecidos, para construir caminos donde los lazos traspasan el orden formal y dan lugar a un entramado de afectos, acción colectiva y participación comunitaria.

Introducción

Arte en su Sitio es un programa de experiencias directas dirigidas al nivel inicial, que encuentra en las artes visuales una oportunidad para fomentar procesos colectivos de aprendizaje.

Desde su creación, uno de los principales valores de la Fundación Lebensohn fue la pluralidad. En este sentido, todas nuestras acciones siempre se orientaron a fortalecer el diálogo con las comunidades con las cuales interactuamos, especialmente, en contextos de alta vulnerabilidad social y económica, donde los recursos son escasos. De la mano de estos valores y a través del desarrollo de Arte en su Sitio, llegamos a conocer las necesidades profundas que tenían las instituciones que formaban parte del programa y descubrimos que en la escuela pública y, específicamente, dentro del nivel inicial, había una necesidad de ampliar repertorios y herramientas para la enseñanza de la educación artística. Por otro lado, en los espacios culturales, las propuestas destinadas para el público de nivel inicial, no estaban tan exploradas como sucedía con otros segmentos etarios y, a su vez, notamos que el acceso por parte de las poblaciones anteriormente mencionadas se hacía muy difícil, por cuestiones de distancia

o recursos, entre muchos otros factores. Fue entonces, que buscamos maneras de tender redes de colaboración que articulen desde lo educativo, lo cultural y lo social, de manera tal de buscar respuestas para las problemáticas planteadas.

A través del programa Arte en su Sitio, nos preguntamos de qué forma podíamos acompañar los procesos de aprendizaje desde una mirada abierta, colaborativa, activa y cuáles serían los alcances del arte para hacerlo. Teniendo en cuenta esta pregunta, logramos elaborar propuestas con un abordaje transversal de contenidos y fomentar espacios de experiencias colectivas.

Desde Fundación Lebensohn creemos que en la primera infancia reside una capacidad creativa inmensa, así como una apertura a imaginar que es única e irrepetible, que se da en ese momento de la vida. Para las infancias, la realidad supera ampliamente los límites de lo concreto y es, así, como el juego, la fantasía, los sueños, los deseos, se funden en los procesos de crecer, aprender, y convertirse en parte de una comunidad.

Esta capacidad de expandir la imaginación hacia lugares impensados, de crear mundos, se da también en otro ámbito: el arte.

Desarrollo

Un poco de historia

Arte en su Sitio en tanto proyecto cultural se fue transformando a lo largo del tiempo, a través de distintos formatos que se adaptaron a las circunstancias que la coyuntura

presentaba. Sin embargo, hay algunos aspectos que en estas distintas modalidades, dinámicas, logísticas, estuvieron presentes siempre. En todo caso, se podría decir que una palabra que mejor define esta propuesta es “flexibilidad”.

Inicialmente, el programa se creó para la apreciación de las muestras que sucedían en la Fundación Lebensohn, que buscaba construir un espacio en el mundo del arte contemporáneo con propuestas de vanguardia y fuerte anclaje territorial.

El programa se creó, entonces, con el objetivo de invitar a grupos que pudieran acercarse y vivir una experiencia de “visita guiada” un poco más activa en las salas de exhibición de la fundación. Muy cerca de “mirar con las manos”: dibujar, jugar con color, modelar, mirar a través de distintos dispositivos, fueron algunas de las propuestas que se llevaron adelante. Las producciones realizadas en el marco del programa, serían insumo de una obra colectiva, que iría creciendo a lo largo de las visitas. De esta manera, nació el nombre Arte en su Sitio.

El ejercicio de construir un puente

Las experiencias directas en los museos activaron otros modos de ver y de acercarse a las obras. Fueron experiencias potentes, de mucho aprendizaje y muy enriquecedoras en la interacción con otras muestras y otros equipos.

Por otro lado, la producción nos acercó a las escuelas dado que nuestro equipo debía ir a la escuela después de la visita al museo, a realizar la propuesta de producción, creada en diálogo con la obra o el concepto abordado en la muestra. Esto nos llevó a consolidar nuestro equipo de educación, dando pie a un proceso de cambio y crecimiento que aún se afianza, se profundiza y se transforma.

La entrada a la escuela, conocer las características, la idiosincrasia, las costumbres, los horarios, las dinámicas, sus realidades, entre otras cosas, también generó un cambio y nuevos paradigmas para el equipo. Del mismo modo, para la escuela y para lxs niñxs: la llegada de lxs educadores, con sus modos

Luego de determinado tiempo, la Fundación Lebensohn debió mudarse. Ya no habría un espacio de muestras. Lejos de colocarnos en un lugar de desventaja, nos obligó a ese primer desafío: dar continuidad al proyecto adaptándolo al nuevo escenario. Tomar decisiones sin dejar de lado los propósitos generales.

Inmediatamente, decidimos ponernos en diálogo con los museos de la Ciudad de Buenos Aires. Claro que no sería posible diseñar propuestas que incluyeran montajes colectivos, ni propuestas de apreciación que impliquen gran despliegue de materiales por las salas. Por este motivo, tomamos la decisión de desdoblarnos nuestras acciones: en una primera etapa, llevada a cabo en el museo, el guion se centró en la apreciación con sus características, y en una segunda etapa, se desarrollaron actividades de producción en las escuelas.

tan impregnados del lenguaje artístico, sus miradas acerca del uso de materiales y nuevos abordajes, dejaría una huella, crearía un nuevo vínculo, nuevas costumbres, nuevos deseos.

A través de Arte en su Sitio, la Fundación llevó adelante un rol de mediación entre ambas instituciones, culturales y educativas, abriendo un diálogo que fue fortaleciéndose a lo largo de los años. Aparecieron formas nuevas de vincularse que trascendieron la experiencia de la visita guiada en sí y que fueron más allá, gracias a conversaciones, escuchas, debates, que nutrieron al programa con el correr del tiempo. Así, fuimos logrando construir otras formas de hacer y de mirar junto a lxs equipos docentes, lxs niñxs, las familias, y nuevas formas de recibir a las infancias por parte de lxs instituciones culturales.

Partiendo de la idea de que el arte es un derecho y que, en muchas circunstancias, este derecho se ve vulnerado, la idea de ampliar

las miradas y visibilizar nuevas posibilidades fue un motor fundamental al momento de pensar procesos colaborativos dentro de la comunidad.

Siguiendo las palabras de Nora Landkammer, nuestra intención fue lograr un modelo de multiplicación que se base en la lógica de la expansión, y que permita el desarrollo de proyectos que excedan nuestra intervención. Es decir, que quienes formen parte del programa se apropien realmente del mismo

y podamos tejer un “espacio rizomático que genere redes imprevisibles e incontrolables donde se encuentra el potencial de ese modelo de colaboración” (Landkammer, 2015, p. 28).

Mediante el ejercicio de construir un puente entre la educación y el arte, pudimos crear una red de trabajo que día a día se sostiene y expande. Es, precisamente, en ese entramado en el que se abre el juego a nuevas posibilidades, de ver, de crear y de accionar desde el arte.

Miradas que construyen mundos. Múltiples formas de ver y hacer

Como mencionamos anteriormente, desde el primer momento, las estrategias, recursos, y dinámicas buscaron desautomatizar el modo en que se percibía la apreciación en el nivel inicial. Sumado a esto, debíamos encontrar modos que acompañen características de este contexto, en el que los tiempos de concentración pueden ser más cortos y con una fuerte necesidad de impacto visual. Por otro lado, no debíamos olvidar que las escuelas con las cuales elegíamos trabajar, recibían poblaciones provenientes de los sectores más vulnerables de la ciudad. En este punto, nos pareció importante y necesario pensar otros modos de mirar, otras formas de abordar la apreciación.

A lo largo del programa diseñamos dispositivos que dieron lugar a la experimentación, potenciando la participación de lxs niñxs como protagonistas de la experiencia en el museo y en las aulas. El objetivo fue incidir en las formas de ver, de mirar y de percibir la vida para activar procesos que produzcan significados y fortalezcan lazos a nivel grupal, así como con su entorno.

Desde un principio, creímos en la importancia de fomentar la ampliación y la construcción de una mirada crítica por parte de lxs niñxs. En ese sentido, meterse en un museo entre pares, jugar en ese espacio, apropiarse de una obra, usarla para descubrir intereses propios, lograr expresarse a partir

de lo que esa obra interpela, son decisiones que apuntaron a sostener la comunicación, crear pertenencia grupal y establecer otros modos de vinculación a partir del hacer. Esto fue posible gracias a la convergencia de múltiples factores. Por un lado, la enorme voluntad de lxs docentes de las escuelas que formaban parte del programa, quienes se mostraron muy abiertxs en diversificar contenidos y abordajes pedagógicos y, por otro lado, la transformación por parte de muchos de los espacios culturales. En los últimos años, los museos buscaron abrirse a nuevos públicos a través de nuevos modos de acceso a las obras, permitiendo abordar contenidos específicos que habilitaron la reflexión acerca de las problemáticas e intereses propios de cada grupo. Se generaron, así, diálogos que permitieron abrir la mirada hacia el entorno en el que se sitúan las acciones.

La idea de construir relatos a partir de lo que nos rodea a diario, desde la casa, la familia, lxs amigxs, la escuela, el barrio fue una forma de despertar los sentidos y explorar los espacios y las formas en las que los habitamos. Investigar, analizar o cuestionar una imagen desde una mirada sensible y atenta, nos permitió dar cuenta de que a través de la mirada, se construyen mundos. Así, dependiendo de dónde estemos paradxs o bajo qué lupa observemos, cada mirada sería

única, por lo que habría tantas miradas como personas en el mundo.

El abordaje de una misma obra de arte puede dar lugar a experiencias totalmente distintas dentro del grupo, abriendo el juego a múltiples formas de ver y de hacer. Es en esta

diversidad que reside el interés del programa. No hay una sola forma de ver así como no hay una sola forma de hacer, sino que todas son válidas y es, gracias a esta multiplicidad de miradas, que se enriquecen dichos puntos de vista y se construyen nuevos paradigmas.

Acompañar y abrir caminos

Desde una perspectiva pedagógica, podemos identificar la necesidad de que lxs niñxs no sólo sientan empatía ante la obra sino que, de algún modo, se relacionen con lo que les interesa o interpela. La idea es que en sus modos, estrategias y tiempos también se sientan convocadxs.

Imanol Aguirre hace un análisis sobre los distintos modelos formativos en educación artística, y concluye que, en la actualidad, el tratamiento educativo sobre las artes, resulta difícil de abordar desde perspectivas educativas tradicionales. Allí sostiene que es frecuente que muchos espacios educativos no conciben el arte “como saber normativizado, ni como expresión interior, ni como lenguaje, sino como hecho cultural” (Aguirre, 2006, p. 11); del mismo modo que el arte contemporáneo puede leerse “en interacción con otros hechos culturales” (Aguirre, 2006, p. 12).

Siguiendo esta línea, una de las premisas fue poder pensar que lxs niñxs no necesitaban a alguien específico que hiciera un relato sobre lo que iba a verse. Definimos buscar el modo en que el acompañamiento estuviera dado para que, de manera grupal, se pudieran activar y poner en funcionamiento habilidades y miradas propias sobre lo que se observa, poner en diálogo las ideas, los conceptos para ampliar y compartir con otrxs.

En nuestra experiencia, se trata de recuperar la mirada de la primera infancia, encontrar las pequeñas cosas que hacen a la identidad y la formación, los primeros acercamientos al entorno, a través de un lenguaje cercano al mundo que lxs rodea.

Entonces, el desafío es pensar en cómo activar esas habilidades, ese juego simbólico. Se trata de despertar la posibilidad de apropiarse de la obra, un acto de “irreverencia” por la obra.

En palabras de Aguirre: “Se han comenzado a revisar las preguntas que interrogan al hecho artístico, desplazando el interés desde la obra o el artista hasta las culturas de la mirada. Una búsqueda que nos lleva más allá de la búsqueda del placer o del conocimiento experto” (Aguirre, 2006, p. 13).

Esto es, unx niñx tiene una mirada particular, ve cosas, juega con una idea, sacude, viaja, fantasea, aún más allá de la literalidad de lo que ve. Somos lxs adultxs quienes, a veces, sin querer, ceñimos esa mirada, a través de preguntas que sólo buscan responder lo que literalmente estamos viendo y reconociendo todxs.

Conformar una “relación dialógica abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuánto escucha” (Freire, 2004, p. 39) fue la premisa a la hora de diseñar nuestras propuestas.

Al mirar una obra, podemos dar lugar a un sinnúmero de preguntas que habiliten a recorrer caminos propios. Desde la elección por parte de unx artista, de un color, soporte, o temática en particular, una obra es una sumatoria de decisiones tomadas que puede servir como puerta para invitar a lxs niñxs a imaginar qué decisiones tomarían ellxs mismos. Dichas elecciones se vieron reflejadas a nivel grupal en la experiencia de hacer una obra con otrxs y a su vez, fueron un modo de activar el deseo de crear sus propios caminos

y recorridos mediante la observación, el juego y la imaginación.

Una trama colectiva

Ejercer una misma acción, buscar complicidad con la mirada de un otrx que “hace” a mi lado, y de quien fuera autor de la obra que estoy viendo, sería un modo de apropiarse de aquello que se ve para construir una historia propia que, a su vez, forma parte de una gran historia contada entre muchxs.

Se trata, en todo caso, de activar la pregunta y la curiosidad. De crear condiciones para juntxs construir conocimiento acerca del “objeto de estudio”, en este caso la obra.

Una de las estrategias que funcionó para lograr esta autonomía fue buscar otros lenguajes artísticos, otras áreas de conocimiento, recursos o prácticas para activar. “Mirar con las manos” es un ejemplo de los sentidos que podemos activar o despertar a la hora de apreciar una obra. Adherimos a la idea de que: “la construcción o la producción del conocimiento del objeto implican el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de tomar distancia del objeto, [...] de comparar y estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta” (Freire, 2004, p. 34).

Por otro lado, si pensamos y diseñamos cada práctica artística a partir de la interacción, notamos que: “Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos” (Vigotsky,

1999, p. 5). Es decir, centrarnos en la capacidad creadora en lxs niñxs, y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niñx fue el eje de nuestra propuesta. En otras palabras, desplazar la idea de “objeto de estudio” como portador de una información para, en cambio, poner el foco en lo que se construye a partir de ese proceso creador, que se da en el cruce entre la obra, lxs niñxs, y la experiencia. Pensar que “la experiencia es catalizadora del acto de comprensión, la obra toma sentido sólo si conecta con el espectador. Esto supone que el significado de la obra no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, o en el choque que se da, entre la experiencia condensada en la obra y la experiencia del espectador” (Augustowsky, 2016, p. 9).

Al pasar por el cuerpo, por las manos de lxs niñxs, y a raíz de los trazos, colores, gestos que surgen de esa acción, la obra, como formadora de significado, cobra sentido. Son esas percepciones y sensaciones que se dan a nivel individual, en primer lugar, las que permiten ir tejiendo un entramado entre todas las partes: obra, espectador, experiencia. Esto nos acerca a la idea de que toda práctica es necesariamente con unx otrx.

El arte como herramienta transversal

En busca de temáticas, propias de la primera infancia, es decir, de aquellas con los que lxs niñxs se identifican, que les generan un sentido de pertenencia, adherimos a la idea de que “enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (Freire, 2004, p. 12) y es, aquí, donde nos vemos con el compromiso de

desplegar estrategias que acerquen ese mundo presente en la obra, al mundo visto desde la primera infancia. Habilitar a “las indagaciones a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos” (Freire, 2004, p. 22) son los recursos para que -a través de un juego o de sugerir un modo de mirar- lxs niñxs puedan encontrarse

con la posibilidad de abordar la obra y construir una mirada crítica.

Al momento de identificar ejes de contenidos para interpelar a lxs niñxs, algunas posibilidades fueron: mirar más allá de la literalidad de lo que muestra la obra; mirar más allá de la representación, jugar con el fuera de cuadro. Agudizar nuestra mirada y ponernos sensibles en la percepción que interpela a lxs niñxs, qué lxs moviliza, qué desafíos o juegos pueden establecerse a partir de una obra fueron los puntapiés iniciales para la planificación.

La obra permite conocer el mundo y mirar lo que nos rodea a través de ella. Es otro modo de construir conocimiento, de analizar un hecho y, por lo tanto, de pensar de qué maneras es posible decir o expresar lo que queremos, así como de dar lugar a múltiples formas de hacerlo.

A medida que crecemos, el sistema educativo se ordena, separando el conocimiento en disciplinas. En el nivel inicial, encontramos mayores posibilidades de pensar en un formato transversal con la posibilidad de planificar por proyectos y de profundizar sobre

contenidos específicos a través de una excusa, una metáfora, un juego, una obra.

Luis Camnitzer, en el texto que escribió a propósito de “Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vértebra lo artístico”, realizada por el Grupo de Educación de Matadero Madrid, nombra ya la fragmentación del conocimiento tanto en la educación como en el arte. Asegura que de este modo, ambas “están condenadas a permanecer en compartimentos estancos” (Camnitzer, 2017, p. 20). En su instalación “El Museo es una escuela” plantea la idea de museo como un espacio educativo para el intercambio de conocimiento. De algún modo, en nuestras propuestas apelamos a recuperar de la obra, aspectos que puedan ser profundizados de modo transversal por los grupos, y llevados a sus intereses. La obra es en sí misma y lo es también en todo lo que nos devuelve. Nos permite abordar algún aspecto del mundo, desde una mirada particular. No la resuelve, sino que la amplía, le da otra arista para la interpretación del mundo. Nos preguntamos, entonces, ¿a través de qué medios y recursos unx niñx puede hablar de lo que ve, siente y desea?

La experiencia de viajar a la luna

En 2018, llegó al Museo de los Inmigrantes una gran muestra: Geografía física y humana, de la artista brasileña Anna Bella Geiger. En esa exhibición, la artista reflexionaba sobre políticas coloniales, estereotipos culturales, exclusiones, discursos impuestos por la hegemonía y, especialmente, los modos de cuestionarlos desde formas multidisciplinarias y poéticas. En el trabajo de esta artista aparecen el globo terráqueo, el espacio exterior, la llegada del ser humano a la Luna, el universo todo como cuestiones que nos llevan y traen a pensarnos como sujetxs.

Como siempre, el desafío fue poder pensar de qué modo abordar, cómo hacer una

transposición de estas ideas, pensando en nuestros destinatarixs de nivel inicial.

Se volvió fundamental poner el cuerpo para pensarnos. Pero, ¿sería posible activar desde el movimiento y el cuerpo en un espacio de museo? Teniendo en cuenta muchos requisitos necesarios para poder realizar la propuesta en el espacio de exhibición, decidimos ocupar la sala, con lxs niñxs y desde el juego empezar a pensar lo siguiente: quiénes habitan los lugares, cómo se ocupa un espacio, y si elegimos donde estar, cómo nos movemos en nuestras casas, cómo nos ven y cómo nos gusta habitar. Esas fueron algunas de las preguntas que pudieron dar pie a poner la palabra. Las respuestas y breves relatos,



nos acercaron a los conceptos acerca de los cuales Geiger reflexiona.

Dimos pie a la actividad observando una imagen de la luna que estaba en la primera sala. Luego de un paneo general por el resto de la exhibición, que presentaba dibujos, pinturas, grabados, fotografías y videos, nos detuvimos en cómo la artista buscó a través de distintos recursos, maneras de contar sus ideas y sus pensamientos acerca del mundo.

Iniciamos una conversación para construir nuestro propio relato del mundo, comenzando desde lo más cercano hasta lo más lejano. Como por ejemplo: el arenero, la escuela, el parque, y así hasta llegar a la siguiente pregunta para lxs ninxs: ¿ustedes, viajarían a la luna? Con esa última pregunta,

lxs invitamos a recorrer un círculo de tela negro previamente preparado para la ocasión: tenía diferentes texturas, de modo tal que generara una extraña sensación al pisar.

Recorrer, caminar, acostarse o sentarse sobre el círculo; sostener la charla en ese nuevo espacio abrió nuevas preguntas y percepciones acerca de la luna. Nos preguntamos, entonces, lo siguiente: ¿modificamos nuestro territorio? El territorio, ¿modifica nuestra manera de estar? ¿De qué forma?

Definitivamente, la experiencia permitió hacer palpables las ideas y palabras sobre las que la artista reflexionaba. Lxs niñxs pudieron así, al menos por un rato, compartir un viaje a la luna sin tener que salir del museo.

Nuevos territorios: entre lo virtual y lo presencial

El 2020 llegó con un gran desafío colectivo. Arte en su Sitio, una vvez más, debía repensarse no solo por las circunstancias

particulares que un proyecto cultural debía sortear, sino por una pandemia mundial.



La pandemia trajo la virtualidad y con ella, surgió el impedimento de estar físicamente con otrxs, como así también la imposibilidad de contar con materiales, y espacios donde desarrollar las actividades.

Una vez más pudimos, como equipo, pensar una nueva oportunidad para desplegar esa flexibilidad con la que se planteó siempre este proyecto. Volvimos, desde la concepción de un hacer colectivo, a ponernos en diálogo con los museos y escuelas.

Comenzamos a pensar propuestas que ya no serían llevadas a la práctica por nuestro equipo de educación en modo presencial, sino en formato de entrega de “cuadernillos”, de modo virtual. Esta vez, el contacto con lxs niñxs se dio exclusivamente a través de lxs docentes participantes del programa quienes acompañadas por el equipo educativo de nuestro programa, idearon y adaptaron cada propuesta para realizarla con el grupo de la mejor manera posible. Tuvimos que poner el

foco en este acompañamiento, que implicó dar mayor fluidez a la comunicación entre guías y docentes, de modo que cada grupo contase con el debido seguimiento. Para llevar adelante las propuestas planteadas, cada actividad debía ser adaptada, ya sea desde la elección de materiales hasta las dinámicas grupales o la duración, dependiendo de la particularidad de cada grupo.

Este desafío, lejos de ser un obstáculo, proporcionó un escenario mediante el cual lxs docentes lograron apropiarse de las herramientas que el programa ofreció y, a su vez, ayudó a instalar la idea de que es en ese ida y vuelta de pruebas, errores y ajustes, radica el espíritu del programa.

Aparecieron, así, nuevas formas de producir que permitieron adaptarse al nuevo escenario y aportar abordajes transversales, fáciles de acomodar según las necesidades del grupo en el trabajo a distancia: familias de escasos recursos económicos, con poco tiempo,

mala conectividad, o diversas problemáticas que llegaron o se profundizaron a raíz de la pandemia. A su vez, debimos contemplar el hecho de que las actividades involucraran a las familias ya que, en una primera instancia, las propuestas eran llevadas adelante desde los hogares. Entrar en ese cotidiano implicaba tener en cuenta la intimidad, las posibilidades y las realidades de cada familia, un condimento más a la hora de pensar las propuestas.

Pensarnos desde la virtualidad nos abrió preguntas acerca de cómo incorporar lenguajes y herramientas digitales, que pudieran ser aprovechados de aquí en adelante.

Por otro lado, el hecho de tener que desarrollar un cuadernillo específico para cada exhibición permitió sistematizar nuestra

metodología de trabajo y abrió la posibilidad de poder replicar los contenidos, aspecto que antes no poseía el programa por fuera de la experiencia en sí misma.

Sabemos que el contexto de los últimos años trajo muchos desafíos y aprendizajes y, sin duda, nos hizo repensar nuestro accionar tanto dentro del equipo como en nuestra relación con las escuelas y museos. Creemos que se trata de una oportunidad para crecer y lograr mayor alcance gracias a las redes que logramos sostener y nutrir en este particular contexto que nos tocó atravesar.

La vuelta a la presencialidad nos abrió nuevamente preguntas sobre cómo aportar miradas que permitan repensarnos en esta transición donde, definitivamente, ya nos somos lxs mismxs.

Conclusiones

A lo largo de todos estos años Arte en su Sitio se nutrió de los cambios, creció a raíz de las modificaciones que se fueron dando en función de las necesidades de las comunidades educativas y culturales. De esta manera, indagamos sobre diferentes formas de acompañar los procesos de aprendizaje desde una mirada reflexiva, orientada, siempre, hacia construcciones colectivas de pensamiento.

Encontramos en el arte, en su carácter disruptivo y transversal, un camino para conformar redes de colaboración que permiten imaginar mundos posibles y reconocernos parte de un entramado mayor.

Generar repertorios y recursos sigue siendo un desafío no solo al momento de encontrar ejes y contenidos pertinentes para nivel inicial sino, también, a la hora de

desarrollar los mismos en contextos donde la diversidad es constitutiva.

La mirada de los equipos docentes a lo largo de estos años, fue fundamental para lograr comprender el verdadero valor del trabajo en conjunto. El intercambio permanente con los museos, nos permitió pensar en una relación de reciprocidad con las instituciones y diferentes actores culturales. Ya no se trata de acudir a los espacios en busca de algo en particular, sino de crear experiencias significativas en común.

El encuentro se tornó un territorio para activar deseos y construir caminos divergentes, donde resulta urgente reflexionar acerca de nuestros modos de habitar el presente, hacia un futuro que será, ni más ni menos, de las infancias actuales.

Bibliografía

Aguirre Arriaga, I (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra.

Augustowsky, G. (2016) Mirar también es una actividad. Las tareas de observación en la enseñanza de las Artes Visuales. Dossier 3º Jornada de Educación Artística. Imágenes y Medios.

Camnitzer, L. (2017) Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Grupo de Educación de Matadero Madrid. Madrid: Ed. Catarata

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Ed. Paz y tierra.

Landkammer, N. (2015). Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Quito: Fundación Museos de la Ciudad.

Vigotsky, L. (1999) La imaginación y el arte en la infancia. La Habana: Ed. Pueblo y educación.

Museo Bernasconi: el grabado como recurso pedagógico

Mirta Cobreros¹

Florencia Ortolani²

Mónica Vallejos³

Museo Bernasconi. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

¹ Licenciada en Museología (UMSA, 2007) y asesora del área educativa en el Museo Bernasconi. Fue directora del Museo Bernasconi desde 2010 a 2021.

² Licenciada en Crítica de Arte (UNA, 2018) y maestranda en Cultura Pública (2020). Es directora del Museo Bernasconi.

³ Profesora universitaria en Ciencias de la Educación. (UAI, 2019). Es integrante del área educativa del Museo Bernasconi.

Resumen

El Museo Bernasconi, concebido como el Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, fue ideado por la reconocida pedagoga argentina Rosario Vera Peñaloza en la Ciudad de Buenos Aires en 1929. El proyecto fue creado con el fin de contribuir a la transformación de las metodologías de enseñanza a través de una propuesta pedagógica-política de vanguardia que se centró en la geografía argentina como área de conocimiento. En 1931 el Consejo Nacional de Educación aprueba su propuesta y le otorga para su realización el primer piso del Instituto Felix Fernando Bernasconi. Allí, y de la mano de un equipo de profesionales, creó material didáctico innovador para la época -maquetas de grandes dimensiones, dioramas, mapas en relieve,

tablas policromadas y centenares de tacos de grabado.

De esta manera, Vera Peñaloza supo utilizar transversalmente las ciencias, el arte y la pedagogía en la producción de material didáctico convirtiéndolo a este no solo en un recurso para la enseñanza sino también en un motivador del aprendizaje. Haciendo uso de las analogías y con una gran habilidad para la transposición didáctica, la educadora acerca a niñas y niños diversos procesos del orden natural y social; el funcionamiento del cuerpo humano comparado con el de un gran país, la geografía astronómica al alcance del niño/a partir de un cuento, entre otros temas.

En el Museo Bernasconi el grabado se constituye, en este marco, como una herramienta didáctica que trasciende su fin meramente

artístico. La colección de tacos de linóleo cuenta con 495 obras agrupadas en diferentes temáticas presentes en el diseño curricular tales como: paisajes argentinos, matemática, aritmética, literatura, geografía, geología, historia y arquitectura. Gracias a la posibilidad de reproducción las estampas de diversos contenidos educativos se repartían a todas las escuelas de la institución y de otras provincias que las solicitaron como apoyo educativo.

En este sentido, y fieles al espíritu de nuestra fundadora que afirmaba: “En el Museo el visitante tiene que pensar, sentir y hacer”, desde el año 2012 venimos realizando, en el marco de una visita guiada diseñada para el nivel inicial y primario, el taller de

grabado “Miradas en blanco y negro”. Durante el recorrido nos abocamos especialmente a explicar la técnica y el fin pedagógico que le otorgó Rosario Vera Peñaloza y terminamos la actividad con la producción de un grabado diseñado con telgopor y lápiz. En algunas oportunidades la experiencia incluyó exposiciones o proyectos en conjunto con docentes y estudiantes que tuvieron la posibilidad de exhibir sus obras en nuestra Sala de Arte. Así concebido, el grabado como recurso pedagógico ofrece la posibilidad de universalizar el arte y el conocimiento. Los aprendizajes se tornan significativos para el/la que tiene la posibilidad de experimentar y ser partícipe de su propia educación.

Un Museo nacionalista

El Museo Bernasconi, concebido como el Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, fue ideado por la reconocida pedagoga argentina Rosario Vera Peñaloza en la Ciudad de Buenos Aires en 1929. El proyecto fue pensado con el fin de contribuir a la transformación de las metodologías de enseñanza a través de una propuesta pedagógica-política de vanguardia que se centró en la geografía argentina como área de conocimiento.

De esta manera, basada en la concepción de Joaquín V. González¹, Rosario Vera Peñaloza diseña un museo con finalidad educativa y destinado a la escuela primaria, características que lo hacen diferenciarse, según ella misma, de aquellos que recopilan cosas únicamente para ser contempladas:

Este museo debe enseñar, orientar; propósitos que implican la necesidad de cambiar, en su presentación, la forma estática de aquellos, por la dinámica que corresponde a éste, a fin de que pueda poner en acción los poderes espirituales

para que sea comprendido y no solamente contemplado (Vera Peñaloza, 1933, p. 4).

Sin embargo, realiza una aclaración en cuanto a la concepción nacionalista del Museo: la idea de argentino no se ha usado en el sentido de propiedad, sino de dirección y equivale a decir que se propone dar orientación nacionalista a la enseñanza. Por lo tanto, toma la geografía argentina como centro o núcleo de las otras disciplinas o ramas escolares con el fin de enseñar, desde un perfil científico, los fenómenos físicos, biológicos y sociales, también conocidos como fenómenos base.

Para la enseñanza de estos procesos propone recorridos a partir de secuencias didácticas que buscan facilitar un aprendizaje gradual y global de los contenidos. Comienza con la Formación geológica argentina, la historia de este proceso y las leyes físicas y químicas que le dieron origen, así como los caracteres y composiciones de las diversas sustancias que forman la corteza terrestre de

¹ Joaquín Víctor González (1863 - 1923) fue un político, historiador, educador, masón, filósofo, jurista y literato argentino. <https://www.elhistoriador.com.ar/joaquin-v-gonzalez/>

historiador, educador, masón, filósofo, jurista y literato argentino.

esta parte del globo y las manifestaciones de vida animal y vegetal de otros tiempos. Ya en la última etapa de este proceso, en el que nuestro territorio presenta su fisonomía actual, Vera Peñaloza presenta mapas en relieve y elementos climatológicos. En esta línea agrega que el humano es hijo del medio físico y representa la vida del hombre primitivo en los diversos paisajes. Asimismo, analiza su forma de vida y supervivencia y finaliza con los procesos sociales que construyeron el estado-nación argentino. Rosario Vera Peñaloza enfatiza en este último punto la historia argentina y la figura de los que se consideran próceres de la Independencia. Esta secuencia de contenidos fueron distribuidos en más de 12 salas en las que cada exposición se planteó como una lección que podía aprenderse de manera segmentada o vinculada.

En resumen, la colección creada a lo largo de 17 años tiene una doble finalidad, representar nuestro país bajo distintos enfoques disciplinarios y facilitar la enseñanza de las ciencias y disciplinas que involucran los fenómenos bases. El patrimonio del Museo representa la fisiografía argentina, pero también ubica geográficamente hitos históricos

Objeto museológico o material didáctico

El museo enseña por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de sus piezas. Esta función, la de exhibir las piezas que adquiere, conserva e investiga, es la diferencia de otras instituciones investigadoras o educativas, y es la que le dota de su originalidad y peculiaridad. La exposición de las piezas representa el primer nivel mínimo pero fundamental de su función educativa (García Blanco, 1981, p. 421).

Retomando esta apreciación, es posible reconocer características distintivas en el patrimonio del Museo Bernasconi. Por un lado, y siguiendo la finalidad propia de la institución, no es considerado solo un objeto de

como el Cruce de los Andes con sus rutas y recorridos; acerca los distintos paisajes e indaga la vida humana de las primeras agrupaciones en relación al medio físico; expone distintos contenidos de las ciencias sociales, como la representación de momentos históricos y retratos de personalidades ilustres de la época y trabaja temas de las ciencias naturales como el ciclo del agua, la fotosíntesis o el funcionamiento del cuerpo humano. En cada uno de estos elementos podemos encontrar plasmado su ideal pedagógico, su capacidad creativa y didáctica de adaptar las ciencias a la comprensión de niños y niñas utilizando diversas estrategias tanto pedagógicas como didácticas y visuales.

Las colecciones del Museo suman además donaciones como los ejemplares de animales taxidermizados de Ángel Gallardo y elementos recolectados por ella misma en sus viajes realizados para conocer la geografía de nuestro país y complementar los contenidos con piedras, rocas, fósiles o minerales. Solo se puede amar lo que se conoce, decía, por eso su afán de mostrar a sus visitantes las riquezas de nuestro país.

contemplación sino también material didáctico que facilita la enseñanza de contenidos abstractos para niños y niñas. De la misma manera es material que se realizó con el uso de diversas técnicas plásticas como el grabado, la cartapasta y la pintura, que bien podrían catalogarse como obras de arte. Sin embargo, Rosario Vera Peñaloza los idea como una herramienta didáctica al alcance de los/las docentes para la experimentación educativa de diferentes métodos de enseñanza.

El objeto museológico, por tanto, se construye con un sentido polisémico entre objeto artístico de exhibición, con características estéticas que llevan a apreciarlo como obra de

arte, y material didáctico para la enseñanza de contenidos específicos. En este sentido, en la importancia otorgada al material y al trabajo manual, encontramos influencias de pedagogos como Fröebel y Montessori que hicieron de los objetos el centro de los aprendizajes. Rosario Vera Peñaloza elaboró un estudio comparativo de los sistemas y del material didáctico de ambos e interpretó que favorecían los procesos intuitivos de enseñanza a partir de formas, texturas, colores y combinaciones de ejercicios sensoriales. Así, el uso de objetos no debía ser para los educadores esporádico o centrado solo en disciplinas particulares, sino un elemento fundamental. El método consideraba que el desarrollo de habilidades intelectuales superiores

funcionaba sobre elementos concretos y no sobre abstracciones. Además, apuntaba a los objetos como motivadores del aprendizaje. “Lo que trata de hacer la didáctica del objeto es relacionar objetos o productos con conceptos, con la finalidad de establecer vínculos que hagan comprensibles y fijen dichos conceptos en la memoria” (Santamariana I Mestre & Llonch Molina, 2012).

Entonces, hablamos de la polisemia del objeto, no debido a las técnicas con las que se realiza, sino también por los iconos y sentidos con los que está cargado. Rosario Vera Peñaloza se valió de ciertas estrategias didácticas como la analogía para adaptar las ciencias a la comprensión de niños y niñas. Un

claro ejemplo de ello es la serie “Conócete a ti mismo”, en donde a partir de este recurso compara el funcionamiento del cuerpo humano con el de un gran país y las distintas sociedades de trabajo -sistemas- que lo sostienen. Así, cada tabla cuenta el funcionamiento de un sistema a partir de la interacción de personajes animados, y aparatos epocales que funcionan dentro de fábricas o industrias.

Otra de las características de su acción educativa es la utilización de técnicas artísticas como recurso pedagógico. Uno de los ejemplos paradigmáticos es el que realiza con la técnica del grabado. La colección de tacos de linóleo cuenta con 495 obras agrupadas en diferentes temáticas presentes aún hoy en el diseño curricular. Puestas en valor y organizadas posteriormente por el equipo del Museo Bernasconi, es posible identificar hoy varias series o grupos tales como la de paisajes argentinos, en los que se observan las diferentes provincias y los relieves que las componen; la de matemática, con actividades y propuestas geométricas y aritméticas; la de literatura, con la ilustración de cuentos adaptados para la enseñanza por Rosario Vera Peñaloza sobre la primavera, la observación de las estrellas o los cuentos clásicos como El patito feo. También es posible hallar material sobre geografía y climatología, con representaciones de mapas para la observación y reconocimiento del relieve, y series de geología, historia y arquitectura.

“Miradas en blanco y negro”

En el Museo Bernasconi el grabado se constituye, en este contexto, como una herramienta didáctica que trasciende su fin meramente artístico. Por su posibilidad de reproducción, las estampas de diversos contenidos educativos se repartieron a todas las escuelas de la institución que las requerían; lo mismo sucedía con otras provincias que las solicitaron como apoyo educativo. Entonces y ahora el

uso de estas técnicas enriqueció los procesos de enseñanza al ser un recurso aplicable a conocimientos vinculados no solo con las artes plásticas, sino con cualquier otra disciplina. A modo de las fotocopias actuales y con el mismo fin, Rosario Vera Peñaloza utilizó el grabado como medio para acercar el arte y la historia y promover un ideal de patria a docentes y estudiantes a partir de las

ilustraciones de distintas temáticas siempre vinculadas al territorio nacional.

Siguiendo el legado de nuestra fundadora, desde el año 2012 venimos realizando, en el marco de una visita guiada diseñada para el nivel inicial y primario, el taller de grabado “Miradas en blanco y negro”. La exposición, por su parte, está conformada por tacos y estampas de los distintos temas, como así también por una prensa, gubias, tintas y linóleos. Asimismo, aunque se diseñaron varios talleres en los que replicamos las técnicas desarrolladas por Rosario Vera Peñaloza para la elaboración del material didáctico como la

de cartapesta, el taller de grabado ha sido el que mayor interés ha despertado tanto en los y las docentes como en estudiantes, posiblemente vinculado a la inmediatez con las que se obtiene un producto finalizado y la posibilidad de visualizar la relación directa entre la actividad realizada y las estampas y tacos en exhibición.

Durante el recorrido nos abocamos especialmente a explicar la técnica de xilografía, linóleo y el fin pedagógico que le otorgó Rosario Vera Peñaloza para terminar la actividad con la producción de un grabado diseñado en telgopor y lápiz.

Experiencias de articulación escuela - museo

En algunas oportunidades la propuesta incluyó exposiciones o proyectos en conjunto con docentes y estudiantes que tuvieron la posibilidad de exhibir sus obras en nuestra sala de Arte Aurelio Víctor Cincioni. En estos casos, el grabado se realizó con instrumentos reales por lo que el proceso cobró mayor relevancia y requirió de un mayor despliegue y concentración en el proceso. Las temáticas sugeridas o dirigidas fueron desde ilustraciones de cuentos a historias o retratos.

En este sentido, un ejemplo fue la exposición “Ilustraciones fantásticas”. Concebida alrededor de un cuento del género fantástico. La mujer del espejo se hace visible en la producción plástica de los alumnos y alumnas de 7° grado de la Escuela N° 4 “Enrique Banchs”. De esta manera, a través de la xilografía y

de una propuesta de la profesora Natalia P. que vincula imaginación, literatura, trabajo en equipo y experimentación sensible del proceso plástico del grabado, los chicos y chicas conformaron un imaginario personal basados en los personajes y acontecimientos narrados en la obra de Liliana Cinetto. Asimismo, tuvieron la posibilidad de realizar visitas guiadas contando el proceso de producción y reponiendo el relato representado.

El armado de una exposición de sus obras con curaduría y montaje profesional acompañó y apoyó la producción plástica de las niñas y puso de relevancia la experiencia artística como medio de aprendizaje. Además, posicionó al Museo como escenario transversal en el que se acoplan los saberes hacia una finalidad común.

Conclusiones

El grabado como recurso pedagógico ofrece la posibilidad de universalizar expresiones artísticas y conceptos mientras que el conocimiento encuentra una forma distinta de aproximación. La realización de un grabado trae implícito el desarrollo de capacidades creativas, cognitivas y motrices que para los

primeros niveles educativos es posible adquirirlos de forma lúdica y para niveles superiores, cuando se aplica la representación libre, la producción plástica se carga de sentidos y símbolos propios del proceso de pensar y crear.

Además, considerando que las temáticas de los tacos están pensadas para enseñar contenidos particulares sin perder la belleza artística de las representaciones, como es el caso de paisajes naturales o arquitectónicos, la doble finalidad de objeto museológico y material didáctico se presenta ante distintos públicos ofreciendo a cada uno una experiencia concreta.

En las experiencias del Museo en relación al taller de grabado, remarcar el carácter transversal de la institución museística fue

primordial. Es el maco a través del cual la experimentación y los aprendizajes se tornan significativos para el/la que tiene la posibilidad de ser partícipe de su propia educación. Rosario Vera Peñaloza promovía con el material didáctico creado en el Museo la construcción de una nueva subjetividad educativa partícipe y activa a partir de lo sensorial, lo sensible y lo intelectual. Lo que en la actualidad podríamos concebir como un aprendizaje integral.

Bibliografía

García Blanco, A. (1981). Didáctica del museo: el montaje didáctico. B. Anabad, XXI, N°3.

Santamacana I Mestre, J., y Llonch Molina, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea.

Vera Peñaloza, R. (1933). Plan general del Museo Argentino para la Escuela Primaria doctrina, alcance y forma.

La perspectiva
interdisciplinaria
para el abordaje
de la enseñanza
desde diversos
lenguajes
artísticos
corporales

Introducción

Carina Tarnofky

Lo Corporal, la Acción, el Movimiento, la Danza dicen.

¿De qué hablan estos escritos, en la voz de quienes desde distintas geografías tienen algo para ser contado en el contexto de Pandemia, en lo sincrónico?

Conversan sobre experiencias de este tiempo y de otro tiempo, algo que un día hizo pregunta y animó a ir hacia allí y, que al ser narradas parecieran sorprender a quienes las produjeron por el brillo de la mirada que toca a quien les lee / escucha a través de una pantalla.

Así se pronuncian, en un orden aparentemente azaroso pero sutilmente contenido en un tejido que enlaza las distintas etapas etáreas con las que trabajan, Agustina Gutiérrez, Rousejanny Ferreira Silva, Paula Matthews y Marcelo Braga de Carvalho, Fernanda Souza Almeida, Natalia Herra Castro. Desde “Una indagación reflexiva sobre la investigación corporal en adultes” Teoría y praxis. Experiencias con la Danza en Pandemia: desafíos en la formación con adultas/os en “un abordaje de la imagen como una referencia estética

y poética” y, con niñas y niños “contribuciones de la educación en Danza a distancia: una indagación sobre la conciencia corporal”. La invitación a la “experiencia sensible y poética en la Danza con las y los bebés”. “El Archivo en Danza” una recuperación de la memoria, el registro, la sistematización. Ideas de continuidad, de cuidado, resguardo, legado dejan entreabierto la invitación al espacio que profundiza la escritura sobre las prácticas artísticas que abordan el movimiento - la acción, volviéndolo cercano, posible, tangible.

Camino para una experiencia sensible en danza con las y los bebés

Fernanda De Souza Almeida¹

Universidad Federal de Goiás. Goiânia, Brasil

¹ Docente en la licenciatura en Danza en la Universidad Federal de Goiás (UFG/Goiás, Brasil), coordinadora del proyecto de investigación, extensión y formación “Dançarelando”, Maestría en Artes y haciendo el Doctorado en Educación en la Universidad de São Paulo (USP/ Brasil). Autora de los libros: “Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil” y “Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças”.

Resumen

Este escrito se propone compartir una experiencia docente de prácticas del movimiento, especialmente de la Danza, con las/os bebés de 1 a 3 años llevada a cabo en tres de los Centros Municipales de Educación Infantil ubicados en la ciudad de Goiânia, Brasil, a lo largo del año 2018. Partiendo de la percepción de los intereses de las/os niños por su intensa corporalidad, sensorialidad y por la naturaleza, la enseñanza de la Danza tuvo como eje la educación de los sentidos, con vivencias que enfatizaron la conciencia corporal y la imaginación. A lo largo de lo proceso, fueron utilizados diversos estímulos táctiles, olfativos y auditivos, diferentes materialidades y

ludicidades para convocar el movimiento y la experiencia estética de las/os bebés, inspirados en los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, aire y fuego. El camino educativo mostró que, a pesar de ser muy pequeñas/os, esas/os chica/os tienen necesidades, deseos, maneras propias de convivir, relacionarse, conocer el mundo, construir sus saberes y comunicarse por medio del cuerpo, de los gestos y de los juegos. Esa fue una experiencia con muchos retos, sin embargo, sensible, encantadora, de autonomía y autoría que puede inspirar a otros docentes a proponer proyectos artísticos a las/os bebés, llenos de saberes y sabores del mundo.

Sobre el flamboyán y sus coloridas flores

Entre los dedos tembló la semilla.

Diminuta y brillante.

Nunca se imaginó que de allí saldría un dragón alado,

Una sirena con los cabellos ondulados,

Un eterno sueño de esperanzas.

(Abad, 2009)

A mediados del año 2015, cuando integré el cuerpo docente en la licenciatura en Danza en la Universidad Federal de Goiás (UFG), ubicada en la ciudad de Goiânia, Goiás, Brasil, una semilla se plantó. Era el proyecto de extensión, formación e investigación nombrado “Dançarelando”. Una manera de continuar cerca de las/os niñas/os y del contexto de las escuelas públicas, para que mis escritos, clases, cursos y ponencias nunca perdieran su magia y la conexión con la realidad de la educación brasileña. Más allá de nutrir mi alma y mi energía docente y curiosidad investigativa, el proyecto sería un espacio para que las/os estudiantes del pregrado en Danza experimenten el ejercicio profesional, buscando contribuir con la formación de profesoras/es.

“Dançarelando” fue motivado, principalmente, por mi tesis de maestría (Almeida, 2013) en la cual busqué una posibilidad de favorecer vivencias en danza con niñas/os de la Educación Infantil, de modo que ese lenguaje artístico dialogara con los rasgos, retos y necesidades de la infancia. Para eso elaboré dos propuestas didácticas danzantes, las realicé en dos diferentes escuelas, con niñas/os de cuatro a cinco años, reflexioné sobre mi experiencia y aprendizajes docentes, me sustenté basé/apoyé?) en autoras/es y construí ejes metodológicos para las prácticas de enseñanza con la niñez.

Con ganas de seguir experimentando y atestiguando esos ejes y de intercambiar saberes entre la universidad y la comunidad, en especial con los ambientes formales que atienden la pequeña infancia, nació el “Dançarelando”. Un proyecto que ofrecía vivencias en danza con las/os niñas/os de poca edad,

matriculados en los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs), de la red pública de la ciudad de Goiânia, deseando despertar en ellas/os el interés por ese lenguaje artístico como una posibilidad de investigación, ampliación, descubrimiento, creación y juego de los movimientos y expresiones de su cuerpo y de las/os otras/os.

Una danza anclada en los elementos que la integran, tales como acciones corporales (rodar, saltar, girar, desplazarse, balancearse), pesos, apoyos, ejes, espacio, tiempos, articulaciones, entre otros (Laban, 1978; Almeida, 2013). Un bailar con, que establece relaciones, conexiones y rompe con los patrones gestuales o de pasos correctos, partiendo de las necesidades de cada contexto.

Después de tres años de actuación, en cinco CMEIs, desarrollando diferentes subproyectos, a lo largo de un semestre en cada uno, una vez por semana, con niñas/os de tres a seis años, con temas que dialogaban la danza de modo interartístico, lúdico e imaginativo con el cine, tecnologías de la información, dibujo, música, juegos y otros, el proyecto fue invitado a ofrecer vivencias dancísticas a los bebés. Una gran sorpresa llena de retos.

Nunca había trabajado con personas de uno a tres años, tampoco ningún/a estudiante de la licenciatura en danza perteneciente al equipo de “Dançarelando”. Con temor y mucho recelo pues no tenía idea de qué hacer con las/os bebés. ¿Qué hacen ellas/os? ¿Qué pueden hacer? ¿Cuáles son las posibilidades de la danza con esa gente de poca edad? ¿Y, la comunicación? ¿Será que me entienden? ¿Cómo hablar con ellas/os?

Sin embargo, la inseguridad fue sobrepujada por fuertes ganas de aprender con las/os propias/os bebés sobre ellas/os, sus danzas, sus maneras de relacionarse, comunicarse, ser y estar. Con eso, una estudiante llamada Luana, del segundo año de pregrado y yo decidimos aceptar la invitación y empezar a construir un camino de acercamiento con esas personas tan pequeñas. Y, en el año 2018, tuvimos una experiencia docente muy diferente a nosotras, llevada a cabo en tres CMEIs. Una construcción hecha a lo largo del recorrido a través de una apertura sensible y verdadera a la escucha, observación y percepción de los deseos, curiosidades y saberes de las/os bebés, en un diálogo continuo con el amplio potencial que descubrimos en los cuentacuentos, en los variados materiales, colores, sonidos, texturas y muchas otras posibilidades sensoriales.

Así, este texto propone compartir una experiencia de prácticas del movimiento, especialmente de la Danza, con las/os bebés de uno a tres años, teniendo como eje la educación del(?) sensible (Duarte-Jr, 2012), con vivencias que enfatizaban la conciencia corporal, la estesia (Barbosa, 2008) y la imaginación.

Para cambiar lo vivido, mis impresiones, aprendizajes y transformaciones en conocimientos científicos, lancé una mirada a la investigación cualitativa anclada en las Ciencias Sociales, en su interfaz con la Sociología de la Infancia, Pedagogía de la Educación Infantil, la Filosofía de la Educación y con el Arte, con carácter de narrativas de experiencia pedagógica.

Como afirman Cardona y Salgado (2015) narrar es un fenómeno humano en el que se expresan la pluralidad, la diversidad, la subjetividad y la heterogeneidad. Esa acción permite a las personas llenar de sentido sus propias vidas, ideas y manera de ser y estar en el mundo, resignificando, recreando y transformando los acontecimientos en saberes.

Siguiendo a Benjamin (1985) el acto narrativo es el lugar en que las sabidurías y experiencias de los sujetos, construidas a lo largo de una vida, entre sí y con las cosas, encuentran eco para ser transmitidas y replicadas a través de las generaciones, originando más y otros saberes para el grupo.

Como un método de investigación, la narrativa se define como una forma de acceder a un tipo específico de conocimiento que pueda colaborar con la comprensión de un fenómeno social, histórico y geográficamente contextualizado, para ayudar a aclarar, inspirar e impulsar otros procesos y prácticas, sin la pretensión de establecer reglas generales o leyes universales (Cardona; Salgado, 2015).

Así, todo el proceso educativo y artístico fue registrado en un cuaderno de campo con fotos y grabaciones en video, preautorizadas por tutores de niñas/o y escuelas, para recuperar la experiencia y reflexionar sobre nuestros aprendizajes y transformaciones, sostenidos por autoras/es que dialogan con el tema de la Educación y el Arte con las/los bebés.

En este sentido, se hace relevante compartir la experiencia en cuestión, pues percibo, en mis prácticas docentes, platicando con otros profesionales de diferentes áreas y fases educativas, incluso con profesoras/es e investigadoras/es universitarias/os, que hay dudas sobre las posibilidades de trabajo con las/os bebés, especialmente en danza. Las concepciones adultocéntricas no perciben y no reconocen los saberes de esas personas menores. Su educación aún se enfoca solamente en protección, seguridad y aseo.

A ese respecto, Benjamin (1994) revela que las tramas que involucren la infancia son subestimadas por la sociedad adulta, que suele usar una máscara nombrada experiencia. Así siempre saben lo que es mejor para las/os chicas/os y quieren decidir todo. A menudo, las/os mayores se contentan con lo que ya saben y lo que ya han hecho, pensando

que es suficiente, sin permitirse tener nuevas ideas, sensaciones, conocimientos y reflexiones. Eso les ciega con respecto a los potenciales subjetivos de las actividades típicas de la niñez, calla las voces de las/os niñas/os y crea barreras al aprender con esa gente pequeña.

En ese proceso, las/os adultas/os viven en el futuro planeando el desarrollo infantil, con vista a la próxima etapa de aprendizaje. ¿Qué vas a hacer/ser cuando crezcas? Pues hasta ahora ¿no hacen y no son nada/nadie? Con eso, elaboraron metodologías y referencias que guían los planes formativos y organizan prácticas que sacan a las/os niñas/os de sus infancias y la infancia de las/os niñas/os.

Sin embargo, la experiencia de la/os chicas/os difiere de la adulta pues ellas/os están abiertas/os al mundo y lo aprenden con sensibilidad e imaginación (Schlesener, 2009). Ellas/os son como la naturaleza, son lo que son, en el momento que tienen que ser y lo que deben ser. La naturaleza sigue su flujo, no tiene prisa, no salta etapas, no intenta aligerar el invierno para comenzar pronto la primavera. Así nos enseñó Daniel Munduruku (2021), en su conferencia sobre una mirada indígena para la infancia y la educación, realizada en un seminario internacional sobre

docencia, diferencia y niñez, de manera virtual (Brasil).

A partir de eso, empezamos a concebir a las/os participantes de nuestra experiencia como hermosos flamboyanes, uno de los árboles de mayor presencia en la ciudad de Goiânia, que demora 8 años para su primer florecimiento y después sigue dando flores todos los años solamente entre septiembre y diciembre. Cabe comentar que septiembre, en esa región brasileña, es el mes más seco, sin llover desde julio y con la vuelta de las lluvias en octubre. Los flamboyanes respetan el tiempo de sus flores, ofreciendo todo soporte, alimento y protección para que ellas se pongan radiantes, intensas y abundantes y para que de sus semillas salgan dragones alados seguros, autónomos, creativos y felices.

Y ese fue el tema poético de inspiración para las vivencias dancísticas que serán desveladas a seguir con ganas de animar docentes a desarrollar prácticas educativas más interesantes, diversificadas y de calidad, contribuyendo con la ampliación de las perspectivas de las/os bebés (y nuestras) sobre una/o misma/o, sobre las personas y sobre su alrededor.

Un árbol y el despertar de los sentidos

En la etapa de ser ese árbol, mi hermano aprendió
del sol, del cielo y de la luna más que en la escuela.

(Barros, 2000)

Siempre que un año empezaba, al final de enero, yo, como responsable de “Dançarelando” contactaba a un CMEI de Goiânia. Buscaba las instituciones que reciben una cantidad más pequeña de proyectos de extensión y en regiones con una infraestructura más simple.

En 2018, ofrecí las vivencias dancísticas a la escuela “CEI Maria Genoveva” y dejé que la gestión educativa, con su cuerpo docente eligiese con cuál agrupamiento de niñas/os actuaríamos a lo largo del semestre. Para mi

sorpresa nos sugirieron las/os bebés de entre uno y casi tres años.

Después de todos los sentimientos que nos atraparon y la decisión de aceptar tal reto, comentadas en la introducción del texto, al final del primer semestre, cuando el proyecto se terminó, yo misma lo ofrecí, a otros dos CMEIs para el segundo semestre, pues quise seguir intentando, probando posibilidades y aprendiendo con las/os chicas/os. Para eso, usamos la misma inspiración poética para tejer las vivencias aunque ocurrieron muchos

cambios en las estrategias y organización de las propuestas, respetando las necesidades y percepciones de cada contexto.

De esa manera, la experiencia fue realizada con tres grupos de ocho a diez bebés en cada uno, completando veintiocho participantes, de doce a catorce encuentros, una vez por semana. De hecho, el objetivo de este escrito no es comparar las experiencias, sino presentar mis aprendizajes y reflexionar sobre ellos.

Para acercarnos al contexto, a la cultura local y a las características e intereses de las instituciones educativas con tranquilidad, para empezar a conocer a las/os bebés e intentar tener alguna idea de qué hacer y cómo hacerlo con ellas/os, realizamos dos observaciones participantes a lo largo de una jornada entera. Además, esta iniciativa motivó dejarse afectar y entregarse a la experiencia, favoreciendo ser aceptado por la vida cotidiana, especialmente porque involucra a personas muy pequeñas, lo que requiere un proceso mayor de adaptación (Brandão, 2007).

En un primer momento, recorrimos la institución identificando sus espacios y disponibilidad de materiales. Miramos los rostros que allí estaban, sentimos el ambiente, la energía del entorno y hablamos con el equipo educativo en un deseo por comprender la organización particular de un CMEI. También buscamos conocer los proyectos que se desarrollaban con cada grupo etario.

Participamos en actividades como servir refrigerios, acompañar a un/a niño/a al baño, jugar juntos y ayudar a las maestras. Después seguimos hacia el salón de las/os bebés para observar sus cuerpos, expresiones, creaciones, invenciones, relaciones, juegos, curiosidades, gustos, lo que dicen y cómo lo dicen (Prado, 2011), para que las experiencias en danza tengan sentido para las/os involucradas/as en el proyecto.

Planteamiento concordante con las ideas de Ostetto (2011) cuando afirma que planear una acción con chicas/os significa bucear en

una aventura rumbo a lo desconocido, partiendo de una lectura del entorno, haciendo, frecuentemente, preguntas y conviviendo con dudas para construir la identidad del proyecto junto con ellas/os.

De las observaciones nos vino la idea de tejer poéticamente los encuentros danzantes con el tema de la naturaleza, una vez que era claro el interés por ella. Siempre que las/os bebés estaban fuera de sus salones, en el zaguán o en el parque de la institución buscaban arena, agua, tierra, hojas o flores caídas de los árboles cercanos, hormigas... Apuntaban continuamente hacia pájaros, monos y otros animales que miraban. ¡Un encanto!

Otro hecho relevante fue nuestra percepción de cómo las/os bebés se maravillaban con las historias contadas por la maestra.

Así, Luana y yo nos reunimos y, en una lluvia de ideas, decidimos crear una gran historia llena de metáforas y fantasías, con capítulos que serían contruidos día a día, en el encuentro con esta gente pequeña. El cuentacuentos tendría como personaje principal un flamboyán que vivía en un jardín mágico. Y, a partir de la percepción de las reacciones de las/os bebés podríamos seguir con flores, raíces, hojas, viento, nubes, olores, texturas y muchos elementos; en interfaz con la exploración de los sentidos.

A ese respecto, Benjamin (1984) y Noguera (2019) afirman que la niñez, además de ser un periodo de vida, es una manera de construir el conocimiento, una capacidad de estar en constante aprendizaje y de interactuar con el entorno a través de una intensa corporalidad, sensorialidad, presencia, curiosidad y del jugar.

Las/os niñas/os saben que pertenecen a una realidad vasta que incluye a otros animales, vegetación, ríos, estrellas, sol, pues asumen que la naturaleza tiene algo que decirnos (Noguera, 2019). Por lo tanto, utilizamos diversos estímulos táctiles, olfativos y auditivos, las diferentes materialidades

y ludicidades para convocar el movimiento danzante y la experiencia estética, inspiradas en los cuatro elementos: tierra, agua, aire y fuego; ya que la materialidad que surge de la naturaleza es esencial para un buceo en los sentidos.

La agudización de la sensorialidad lleva para la expansión de la estesia que, según Barbosa (2008), es la capacidad de percibir los alrededores a través de las sensaciones, la escucha y una mirada sensible: “en su poder de perturbar nuestros sentidos nos hacen capaces de una percepción más íntima e intensa de la realidad, haciéndonos atender a los detalles que nos rodean, acercándonos a lo que aparece entre líneas en la experiencia” (Barbosa, 2008, p. 58). El énfasis en la dimensión sensorial, en diálogo con las vivencias artísticas, puede cultivar una relación más sensible con el ambiente, las personas y las cosas, despertando visiones plurales más allá de lo utilitario (Duarte-Jr, 2012).

Bajo esta inspiración, fomentamos diferentes experiencias sensitivo-estéticas en el arte, relacionadas y transformadas en danza. En uno de los encuentros llevamos algodones pintados de rosa con olor suave de romero, hechos en nuestras casas, para ser las flores del flamboyán. Después de contar una parte de la historia, Luana pasó el algodón por sus propios brazos, piernas, vientre y entregó uno para cada bebé, pidiéndoles que lo olieran. Ella miró en silencio, dándoles tiempo para interactuar con el material. Observamos a una niña pasándolo su cara y sus pies, pero lo que más nos llamó la atención fue uno que lo pasaba por los brazos de otro niño.

Otro día, preguntamos si podíamos bailar con el viento, moviendo nuestros cuerpos como los flamboyanes en vendavales y brisas. Usamos como estímulo sonoro, un tubo que se vende en tiendas de materiales de construcción, que al girarlos producen un sonido similar al del viento. A veces girábamos rápido, a veces lento, sugiriendo que las danzas

acompañaran la velocidad del sonido. Notamos que, por lo general, bailaban solo con los brazos, con eso las/os alentamos a usar otras partes del cuerpo. También notamos que las/os bebés mostraban cierta incomodidad al cambiar un movimiento rápido por uno más lento. Sin embargo, cada uno, a su manera, fue construyendo caminos para un mayor control y conciencia del cuerpo.

Además, una de las características de los árboles de la región de Goiás son sus ramas retorcidas, así Luana y yo empezamos a bailar utilizando la acción corporal de retorcerse (Laban, 1978). Torcimos nuestros troncos, piernas, brazos, imitando los árboles que veíamos, y sin que dijéramos nada, las/os bebés comenzaron a imitarnos. También caminamos como árboles grandes y fuertes.

En este proceso, hicimos llover usando aerosoles de agua con aroma de lavanda para estimular la respiración profunda; movimos nuestras caderas sosteniendo cuencos con arroz; arraigamos nuestros pies en la tierra húmeda y pisamos semillas. Propusimos actividades que involucraban la percepción de las texturas de las hojas, los colores de la naturaleza, burbujas de jabón y mapas que las gotas dibujan por nuestros cuerpos; todo en relación a los elementos de la Danza para la niñez (Almeida, 2013) tales como el peso ligero, las acciones corporales y las dinámicas del movimiento (Laban, 1978).

Corroboramos con Cardona (2017) que, en Arte/Danza, es importante que esa cadena compleja entre estimular los sentidos, experimentar sensaciones y sentimientos de agrado y desagrado, y acceder a algunas emociones provocadas por tales propuestas sensoriales no se limita a eso. Es necesario que catalicen imaginarios y se conviertan en semilla del proceso creativo, en un ejercicio poético de transversión y composición artística.

En todo el recorrido, especialmente en el inicio, nuestra mayor inquietud estaba en la comunicación. ¿Cómo hablar? ¿Cuáles

palabras usar? ¿Será que nos están entendiendo? Aunque la pregunta más importante sería: ¿Qué yo, como adulta, pienso que es entender/comprender? ¿Cuáles son mis patrones sociales de comunicación?

La perspectiva de Benjamin (1985, 1992) caracteriza el lenguaje como un canal expresivo en que las ideas pueden ser manejadas y comunicadas a nosotros y a las/os demás. Es una forma de expresar y manifestar la esencia del mundo interno, involucrando los pensamientos, imaginaciones, percepciones y sentimientos, y del mundo externo.

Planteado por las ideas benjaminianas, Pacífico (2012) nos muestra, entonces, que todas las expresiones humanas son concebidas como lenguaje, como los movimientos, miradas, sonrisas, silencios, llantos, balbuceos, dibujos, pinturas, sonoridades, juegos y otras infinitas manifestaciones de las/os niñas/os (y nuestras), pensadas en su dimensión simbólica, multiforme y de múltiples significados.

Un poder “multilenguajero” e imaginario que hace relucir lo diferente, lo insólito, lo no revelado y lo silenciado (Pires, 2016, p. 825). Tal peculiaridad surge porque en la infancia las palabras no están tan consolidadas en sus vivencias, liberándose de los modelos socialmente fabricados. Con eso, las/os niñas/os se mueven más entre los lenguajes, juegan con las posibilidades, descubren, crean, poetizan y (re)elaboran sus conocimientos (Pires, 2016). La palabra es solo un caso particular del lenguaje y como en niñas/os pequeñas/os el acto comunicativo es más multiforme, polisémico y dialéctico, su potencial “multilenguajero” está cargado de sensibilidades, subjetividades, densidades y profundidades que escapan a las convenciones sociales adultas.

Las/os chicas/os que aún no hablan se comunican intensamente a través de numerosas formas de expresión (Prado, 2011). Transgreden las funciones verbales, poniendo lo indecible en lo bien que se expresan por

entrelíneas, en un contexto social, histórico y cultural. Así pasó en nuestro proyecto. Cuando contábamos una historia, yo miraba a las/os bebés con sus ojos muy abiertos y totalmente fijos, sin otras reacciones que me parecieran perceptibles. Unos miraban para otros lados y hacia afuera de la ventana. Me sentía incómoda pensando que no estaban pendientes, no entendían o les era aburrido. Frecuentemente me preguntaba si seguir con la actividad o cambiarla. Era una sensación tan mala que quise desistir de la vivencia y dejarlas/os jugando con los materiales disponibles en el espacio.

Sin embargo, fue afinando mis percepciones y empecé a notar más constantemente movimientos sutiles de brazos mostrando el bailar de las mariposas o los dedos tocando las piernas representando el caer de las gotas de agua; balbuceos casi inaudibles del sonido de la lluvia o de la canción cantada en encuentros pasados. Estaba todo allí, en ellas/os; se acordaban de lo hecho anteriormente.

Eso me hizo transformar mis concepciones sobre la comunicación, sobre estar pendiente, de lo que es comprender o de como se muestra cuando algo es interesante. Muy distante del patrón adulto. Esa gente de poca edad entiende todo, sin la necesidad de decir las palabras a la mitad, en diminutivo, tampoco de manera infantilizada.

De hecho, somos nosotras/os, las/os adultas/os que necesitamos admitirles como seres genuinamente competentes y capaces de formas sofisticadas de comunicación, movilizadas por los sentidos. Hay que prestar atención a las señas, los gestos, sonrisas, golpecitos y tantas otras posibilidades expresivas. Los menores tienen una incomparable capacidad inventada y poco convencional para enredar y mezclar los distintos lenguajes en explosiones de colores, formas, olores, sabores, texturas, sonidos, movimientos y vibraciones.

Al final del semestre nuestro proyecto se terminó y nos despedimos de esas personas

que tanto nos enseñaron. Hicimos una reunión de reporte con el equipo gestor y con las profesoras que nos acompañaron en la experiencia contando lo que fue hecho, la teoría que sustentó las propuestas, los beneficios de las vivencias dancísticas, sensoriales y creativas a(de?) las/os participantes, nuestros retos y aprendizajes y les regalamos fotos y

videos del proceso. Salimos con la esperanza de haber sembrado el arte y la sensibilidad en aquella tierra fértil.

Así viabilizamos espacios y tiempos para la ampliación de los potenciales poéticos y corporales de las/os bebés; y para afectar y ser afectado por los saberes y sabores del mundo, por medio de los sentidos y encanto.

Sobre suspender el cielo y cuidar de la tierra en los sueños

¿Y si las historias para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos?

¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo venimos enseñando?

(Saramago, 2016)

A partir de una inusitada experiencia docente de Danza, con las/os bebés de uno a tres años llevada a cabo en tres Centros Municipales de Educación Infantil ubicados en la ciudad de Goiânia, Brasil, a lo largo del año 2018, aprendimos un poco más sobre ser profesoras, sobre las infinitas posibilidades de comunicación y sobre una educación en y por el arte basada en los sentidos, la estesia y el sensible (?).

Nos propusimos afrontar muchos retos que nos presenta la docencia con la primera infancia, como llanto, mañas, resistencias y situaciones adversas y caóticas que contribuyeron de forma exponencial a nuestra formación. ¿Cómo lidiar con lo que no está planeado? ¿Cómo reconocer otro orden, otra forma de hacer y dialogar, desde la alteridad del niño/a?

Una de nuestras mayores lecciones fue cambiar la mirada adulta que produce, organiza y decide todo, y comprender que las relaciones comienzan desde y con las/os chicas/os. ¡Nos convertimos, entonces, en parejas privilegiadas de nuevas e infinitas aventuras artísticas!

Hemos percibido que, a pesar de ser muy pequeñas/os, ellas/os tienen necesidades, deseos, maneras propias de convivir, relacionarse, conocer el mundo y construir sus saberes por medio de los juegos. Son seres

sentipensantes que encuentran en los múltiples lenguajes formas para comunicarse, especialmente las del cuerpo y de la lúdica, demostrando el conocimiento de sus propias experiencias. No son las/os bebés que no hablan, somos nosotros quienes no sabemos escucharlos.

A este respecto, destacamos la necesidad de una educación formal pública emancipatoria y decolonial (Walsh, 2013) que acepte la coexistencia de diferentes modos de ser, estar, hacer y expresar, que valore el encantamiento por el mundo, la sensibilidad, autonomía y autoría para cultivar desde temprano una relación más sensible consigo, con las personas, cosas y sociedad.

Adicionalmente, comprendí que no son las/os niñas/os quienes necesitan “desarrollar” la totalidad sensorial de los lenguajes y sabores del conocimiento, sino las/os propias/os adultas/os. Somos nosotras/os, según Duarte-Jr. (2012), las/os que hemos aprendido a desconfiar de los sentidos, nos hemos prohibido soñar, jugar e inventar mundos (Ostetto, 2011), y hemos dejado de dar voz a los saberes del cuerpo y sus formas de expresión.

Sin embargo, estamos a menudo sometidos “al tiempo, en dirección contraria a la calma que acoge la imaginación, el sueño, la creación ¡Ah! El tiempo del tic-tac-tic-tac que

pasa de prisa, roba el momento del sueño, de la entrega e impide la construcción de la mirada sensible” (Ostetto, 2011, p.falta página).

Y, en el ejercicio de ser tierra, aprendimos a enraizar nuestras expectativas y concepciones sobre la niñez. Aprendimos la firmeza, inmensidad, intensidad y resiliencia de ser una flor delicada y radiante en la sequedad de Goiânia, reconociendo el poder de la sencillez, de un pequeño gesto con los dedos o de una mirada. Nos arraigamos en

las profundidades buscando el agua, estando atentas a los modos de lenguaje de las/os bebés.

Siendo agua, dimos fluidez y permeabilidad a nuestro cuerpo, prácticas, planificaciones y escuchas. Convirtiéndonos en fuego y aire, abrimos el camino para que la quema de ideas fluya como una hoja en el viento y acoja la agitación y los “desórdenes” de las/os niñas/os. Suspendimos el cielo y ampliamos nuestro horizonte existencial, enriqueciendo las subjetividades (Krenak, 2019).

Bibliografía

- Abad, E. J. R. (2016) Cuentos africanos para dormir el miedo. DiegoPun Ediciones.
- Almeida, F. S. (2013). Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil (Dissertação Mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo).
- Barbosa, A. M. (2018). Arte: educação contemporânea: consonâncias internacionais. Cortez.
- Barros, M. (2000). Ensaio fotográficos. Record.
- Benjamin, W. (1984). Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Summus.
- Benjamin, W. (1985). Obras escolhidas I: Magia e técnica. Arte e Política. Brasiliense.
- Benjamin, W. (1992). Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. Relógio D'Água.
- Brandão, C. R. (2007). Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e Cultura, 10, 1, 11-27, jan./jun.. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/1719>.
- Cardona, P. (2017). La poética de la enseñanza. PÓS, 7, 14, 8-22, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492>.
- Cardona, A. M. A. Salgado, S. V. A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. CESPsiología, 8, 2, jul-dic, 171-181.
- Duarte-Jr., J. F. (2012). Entrevista... Contrapontos. 12, 3, 362-367, set./dez.. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>
- Krenak, A. (2019). Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras. Edição do Kindle.
- Laban, R. (1978). Domínio do movimento. Summus.
- Munduruku, D. (2021). Um olhar indígena sobre infância e educação. II Seminário internacional Docência e Diferenças na Educação Infantil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZofVAUOaPcI>

Ostetto, L. E. (2011). Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Cadernos de Formação UNIVESP, 1, 1, 01-14. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>.

Noguera, R. (2019). Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. Filosofia e Educação. 31, mai.-out., 53-70. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256/24239>.

Pacífico, M. (2021). Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. (Dissertação Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Brasil).

Pires, E. G. (2016) Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. Conjectura, 21, 2, 245-274, mai/ago., Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3913#:~:text=Ao%20tentar%20recuperar%20os%20tempos,um%20determinado%20modelo%20de%20raz%C3%A3o>.

Prado, P. D. (2011). “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: Martins, A. J; Prado, P. D. (Orgs). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. 107-128.

Saramago, J. (2006). La flor más grande del mundo. Alfaguara.

Schlesener, A. H. (2009). Mímesis e Infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. Filosofia. 10, 148-156.

Walsh, C. (2013) Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

Sistematizar experiencias desde la danza: escribir para innovar, innovar para crear, crear para aprender

Sistematización, archivo y memoria artística

Natalia Herra Castro¹

Universidad Nacional. Universidad Técnica Nacional. Costa Rica

Si la experiencia no se puede conservar,
nada queda para la historia.
Sánchez, José Antonio. (2008)

¹ Máster en Danza con Énfasis en Composición Coreográfica, Egresada de la Maestría en Salud Integral y Movimiento Humano de la Universidad Nacional, Costa Rica. Bachiller en Danza y Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica. Académica de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional y académica en la Dirección de extensión y acción social de la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica.

Resumen

La presente propuesta, consiste en una reflexión crítica sobre la importancia de los procesos de escritura, sistematización, archivo y memoria en las artes, haciendo hincapié en la danza desde los procesos formativos a nivel universitario.

El escrito procura analizar, innovar y contribuir en la discusión y contextualización de las problemáticas correspondientes a la

sistematización de experiencias docentes y la exploración de otros constructos en torno a la pertinencia de estrategias favorables de observación, seguimiento, memoria y archivo de prácticas educativas, contexto universitario y procesos transformadores de enseñanza-aprendizaje, con una visión innovadora, creativa, creadora para estimular una memoria artística- danza.

Introducción

La presente propuesta, consiste en una reflexión sobre la importancia de los procesos de escritura, sistematización, archivo y memoria en las artes, haciendo hincapié en la

danza desde los procesos formativos a nivel universitario. Además, pretende analizar, innovar y contribuir en la discusión para las personas interesadas en las problemáticas

correspondientes a la sistematización de experiencias docentes y la exploración de otros constructos en torno a la pertinencia de estrategias favorables de observación, seguimiento, memoria y archivo de prácticas educativas, contexto universitario y procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje.

Estas experiencias, desean generar procesos de aprendizaje y socialización, al mismo tiempo que nos permite realizar una recuperación del saber, forma de organizar las experiencias, poder de comunicar, proceso de teorización de prácticas, evaluación de las prácticas, mejoramiento de estas memorias y archivo entre otras muchas acciones reflexivas desde los aportes artísticos, pedagógicos, escénicos y teóricos, del desarrollo social y cultural necesario en la Región.

Lo anterior, experimentando conocimientos históricos, formativos y contemporáneos en la creación y/o escritura que dé cuenta del poder del arte para compartir y generar mejores vínculos sociales y culturales.

Si hablamos de innovación en las artes, así como en el ambiente cultural, se nos presentan distinciones entre los conceptos de innovación, documentación, archivo, memoria y sistematización, las cuales en el contexto de

la danza se deben especificar con mayor profundidad, o con mayor rigurosidad en cuanto la investigación y construcción de los hechos, dada la poca o nula recopilación, registro, archivo, memoria y sistematización de las prácticas en la danza, ya sean estas pedagógicas o en procesos creativos.

Dentro de las dificultades que atravesamos al momento de incentivar la escritura de la danza, el registro y la historiografía del arte de la danza, encontramos, como señala Sánchez (2008), que estas dificultades radican principalmente en la falta de reconocimiento de la danza como discurso, lo cual preocupa ya que si no escribimos, registramos, archivamos y sistematizamos nuestro arte desde el quehacer, no solo no queda nada para la historia, sino que, no estaremos escribiendo para los aportes sociales, culturales de reconocimiento del otro o la otra, para crear y aprender, una memoria colectiva desde nuestro campo concreto.

Por lo anterior, se tratará de realizar un pequeño recorrido de lo que se considera, a grandes rasgos guía y punto de partida en los procesos planteados y problematizados en este escrito. En primer lugar haremos un abordaje desde la escritura y la danza.

Escritura

La escritura, la cual aborda las inquietudes de la memoria, el archivo y la sistematización en danza, da curiosidad y se iniciará desde una reflexión que comparte Gavin Butt, (2001) quién señala que:

“la memoria como discurso, sugiere formas en las que la escritura de la historia podría activar las condiciones subjetivas y performativas de interpretación”. (pág.9)

Esta visión de Butt permite, dentro de la investigación, percibir los objetos de estudio como objetivos que intervienen en la enseñanza, aprendizaje y creatividad desde el

arte, en este caso desde la danza, de manera conjunta, integral, objetiva y subjetiva.

Además, por medio de esta memoria de la que nos habla Butt, que está integrada por la memoria, como bien menciona, así como el archivo y la sistematización, ejes que nos ocupan como detonadores para dar cuenta del papel necesario y pertinente que la escritura en la danza podría impulsar una historiografía del quehacer de la danza.

Por el análisis hasta ahora expuesto, observamos que la textualización de la danza junto los aspectos que se han querido abordar como ejes trascendentales en la construcción

del quehacer de la danza, ayudan a comprender el amplio camino que se debe transitar para innovar en el archivo y memoria en procesos de enseñanza-aprendizaje y creación

para la sistematización-escritura que podría facilitar y promoverán el desarrollo de un contexto social de bienestar del colectivo.

Estudio del archivo, la memoria y la sistematización: su aporte en las artes

Archivo

El archivo es lo no dicho, o lo decible que está inscrito en todo lo dicho por el simple hecho de haber sido enunciado. Rodrigo Parrini Roses

Vamos a ver al archivo como eso dicho pero no decible que buscaremos como documentar, conservar, escribir para su memoria o universo histórico desde la exploración para la enseñanza-aprendizaje y creación por medio de la búsqueda innovadora.

Algo cierto es que para estudiar y definir qué es el archivo, más aún, hablando de archivo en las artes y específicamente en la danza, resulta un campo complejo de estudio desde la perspectiva que se está explorando. Dada esta complejidad se partirá de una definición y breve categorización de la atsgestion.net (2018) que percibe el archivo como:

Acción de guardar y salvaguardar de manera ordenada, bajo ciertas categorías y tipologías, manteniendo una lógica: cronológica, conceptual, organizacional o alfabético-numérica, los documentos de utilidad de una entidad o persona, con el fin de facilitar su ubicación, búsqueda y consulta.

Según el concepto, ¿cuáles serían las funciones del archivo?

Como ya lo hemos mencionado, la gestión documental tiene su énfasis en la correcta conservación y tratamiento de los documentos, de esta manera, el archivo es el puente, el modo, para poder garantizar dicha acción.

Dentro de las funciones principales están:

- Conservar de manera óptima los documentos a través del tiempo.
- Mantener el orden y la clasificación de la información, de manera lógica.

- Proporcionar facilidad de búsqueda y consulta.
- Funcionar como centro activo, es decir, que permita la relación entre la información nueva, con la mantenida en el tiempo.

Partiendo de esa contextualización a manera tan puntual, general y organizacional planteada anteriormente, la cual viene de otros lugares que nada tienen que ver con el arte, nace el entusiasmo por el fortalecimiento del archivo, memoria y escritura del arte, para esa innovación aplicada y planteada con objetivo de aportar en la enseñanza, aprendizaje y creación-creatividad, interrelacionadas unas con las otras.

Hasta ahora se viene observando la integración que existe entre el archivo, la memoria y la sistematización, enfocada en utilizar las anteriores como puntos de partida para la escritura, sin olvidar que lo estamos viendo desde su enfoque etimológico para llegar a una postura y propuesta de sistematizar experiencias danzadas que interesan en esa innovación, creación y construcción de maneras distintas de aprendizaje.

Quiero mencionar que la perspectiva y la constante aclaración de la textualización de la danza vista desde sus distintas manifestaciones, me viene por la inquietud que me genera la escritura es ese lugar que nos podría permitir el ordenamiento del archivo, para crear una memoria, escribir, sistematizar para el análisis y crítica de nuestros procesos que estarán resguardados para mejorar

nuestros propios procesos y compartirlos en redes de investigación.

El archivo, la memoria y la escritura de la danza, ya son procesos innovadores y creativos en sí mismos al construir un nuevo abordaje desde lo efímero de la danza y su permanencia en la temporalidad. Estamos hablando siempre de la danza, pero construida y percibida desde lugares distintos que convergen para la creación de nuevas formas y perspectivas creadoras, tal como menciona Ortiz, (2014):

"el archivo es el lugar de preservación y legitimación de la existencia del pasado de la danza. De este modo, el registro material de la danza, como es el texto, la imagen y el video, funcionan como evidencias de la danza; pero estas evidencias no son más que "ventanas" a través de las cuales se visualizan porciones del pasado, de manera que este tipo de registros documentales constituyen la unidad de un fragmento del contenido de la danza, que tuvo lugar en un tiempo y espacio definido. p.253

En este apartado hemos conversado del archivo, pero, no se puede hablar de este sin las otras. Seguiremos a grandes rasgos con la sistematización para culminar con un compendio de aspectos que se querían abordar para traer a la mesa de discusión.

Sistematizar

Se considera interesante comprender o vivir la sistematización como una construcción colectiva, rodeada no solo de las experiencias sujeto-objeto, sino también, esto con la claridad de forjar esa construcción o reconstrucción de la vivencia o lo vivido, potenciando el archivo, la memoria y la textualización de estos. Podría entenderse mejor con la visión de Imbernón:

"construir un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a

interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria" (P.14)

Como señalan Expósito y González (2017), quienes también conversan y explican este deseo de sistematizar para detenernos y mirar lo hecho y lo que estamos haciendo, ver de dónde venimos y a dónde vamos. El no habernos detenido para realizar una recuperación rigurosa el arte de la danza de una forma historiográfica y, más preocupante en nuestros propios procesos, es algo que pudo significar mayores fuentes y herramientas a la innovación., pero bueno, lo más significativo es que desde hace un tiempo, principalmente durante el siglo XX nos estamos deteniendo en algunos aspectos para andar en otros aspectos de interés como la recuperación de nuestros procesos danzados.

Espero nos quede la inspiración de formar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que es la dialéctica, para transformar la realidad, para ir respondiendo, o más bien, encontrando el fomento de la escritura en danza para innovar, innovar para crear, crear para aprender, desde las experiencias objetivas y subjetivas recuperadas en la sistematización, archivo y memoria artística, además de llevar la creación efímera de procesos educativos, enseñanza, aprendizaje, al impulso de lo historiográfico.

Breve exposición sobre un proyecto de investigación

En la Escuela de Danza de la Universidad Nacional de Costa Rica, actualmente coordino un proceso de sistematizar, recopilar, archivar y crear una memoria sobre lo que ha sido el trabajo de uno de nuestros maestros (Rolando Brenes) a lo largo de 30 años de experiencia docente en dicha escuela.

Este escrito fue motivado por la necesidad de resguardar la experiencia antes mencionada, su historia, archivo, memoria y escrito, no sólo para recuperar y guardar sin

aprender de los procesos, más bien busca ese planteamiento de una recuperación histórica desde la búsqueda de documentos, archivos, memorias, grabaciones, entrevistas, periódicos que permitan superar limitaciones y poner andar un legado que aportará sin duda alguna en los conocimientos que nos han ocupado a lo largo de este pequeño estudio.

En este ejemplo de la sistematización de las experiencias que estamos construyendo, además de ser un poderoso medio para la reflexión e interpelación crítica de la práctica y desde la práctica, realizada en base a la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para aprender y compartir el conocimiento, desde el rescate y teorización para renovar y aportar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y creación, nutriendo la continuidad en el tiempo.

Asimismo, analizar e interpretar críticamente un proceso, nos representa una forma de significar y resignificar los aportes, aciertos o desaciertos de una causa viva, cambiante y exploratoria.

El documento así como la investigación me ha permitido recapacitar en lo importante y cautivador de estas experiencias ya que no solo hacemos el trabajo de recuperar experiencias y documentarlas, sino además, fomenta un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos, aportando en la conceptualización y teorización de nuestro hacer y nuestro legado desde el arte, el arte de la danza.

sistematizar experiencias desde la danza: escribir para innovar; innovar para crear; crear para aprender. Sistematización, archivo y memoria artística"

Conclusiones

- Importancia de la exploración de otros constructos en torno a la pertinencia de estrategias favorables de observación, seguimiento, memoria y archivo de prácticas artísticas.
- Gestionar espacio para la discusión, análisis, innovación en la problematización y escritura del arte de la danza, con el propósito de construir estrategias favorables de observación, seguimiento, memoria y archivo de prácticas artísticas desde lo educativo y procesos transformadores de enseñanza-aprendizaje.
- Dificultades para reconocer la danza como discurso afectando los aportes sociales, culturales de reconocimiento del otro o la otra, para organizar una memoria colectiva desde nuestro campo concreto.
- Detenernos a mirar lo hecho y lo que estamos haciendo, ver de dónde venimos y a dónde vamos.
- Una reflexión positiva es observar y poder impulsar cada vez más el tiempo para detenerse y construir nuestro arte desde distintas aristas que se fortalecen unas con las otras.
- Visualizar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que es la dialéctica, para transformar la realidad fomentando la escritura en danza.

Bibliografía

Butt, G; (2020). "Happenings in History, or, the Epistemology of the Memoir." Oxford Art Journal, vol. 24, no. 2, 2001, pp. 115–126. JSTOR, www.jstor.org/stable/3600412. Accessed

Expósito, D; Gómez, J. (20017) Sistematización de experiencias como método de investigación. Gac Méd Espirit vol.19 no.2 Sancti Spiritus may.-ago. 2017

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Barcelona, España.

Ortiz; J. (2014). Pensar con la danza. El archivo, ¿un lugar para la danza? Editores académicos Carlos Eduardo Sanabria bohórquez, Ana Carolina Ávila Pérez... [et al.]. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, Universidad de bogotá Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Humanidades.

Ros, N. (2002). Dirección general de cultura y educación. Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Artística: Documentos pedagógicos "Fundamentación La Educación Artística en el Sistema Educativo" [http\Abc.gov.ar 2002 *2901-Texto del artículo-853-1-10-20180125.pdf](http://Abc.gov.ar/2002/*2901-Texto%20del%20articulo-853-1-10-20180125.pdf)

Ros, N (2002). Dirección general de cultura y educación Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Artística: La Educación Artística en la E.G.B. Con Jornada Completa Documento Para Capacitadores [http\ Abc.gov.ar](http://Abc.gov.ar) 2002

Sánchez, J (2008). Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano de Archivos de Artes Escénicas, organizado por Plataforma y Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas, Centro Cultural Teatro Solís / IMM. Montevideo, 19 de noviembre de 2008 [noviembre | 2008 | José A. Sánchez](#) (uclm.es)

Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 158, 2017 | IISUE-UNAM. México.

Vigotsky; L. (1982). "Imaginación y el arte en la infancia" (ensayo psicoanalítico). Bs. As. Akal, [Microsoft Word - document.doc \(pbworks.com\)](#)

Danzar por imágenes: la experiencia de composición coreográfica en danza moderna en la educación remota

Rousejanny Ferreira¹

Instituto Federal de Goiás. Goiânia, Brasil

¹ Profesora de la Licenciatura en Danza en el Instituto Federal de Goiás. Es doctoranda en Artes por la Universidad Nacional de las Artes (Argentina), maestría en Performances Culturales (UFG), especialización en Filosofía del Arte (IFITEG/UEG), especialización en Pedagogía de la Danza (PUC/GO) y Licenciatura en Educación Física (UEG). Redactora jefe de la revista de arte *Incomum*. Es autora del libro *Balé Sobre outros eixos* (2017)

Resumen

Este escrito es la parte de una experiencia pedagógica de composición coreográfica en la educación remota con la asignatura *Ate-liê de Danças Modernas* en la Licenciatura en Danza del Instituto Federal de Goiás (IFG), en 2020/2021. Ante la dificultad de profundizar en las prácticas corporales de los géneros de danza, la estrategia utilizada para un contacto estético y poético entre los alumnos y el pensamiento/cuerpo de las corrientes de danza moderna fue montar un Cuaderno de Imágenes de bailarines modernos extraídas de internet. Las alumnas partieron de la organización individual de colecciones de imágenes

para crear una propuesta coreográfica basada en la observación y relectura de las mismas y ordenadas según un tema que desencadenó una composición también sugerida por ellas. El proceso entre la selección de imágenes, la construcción coreográfica y la presentación de la obra duró unos tres meses y la experiencia resultó interesante como desencadenante creativo de composiciones basadas en códigos o vocabularios gestuales específicos observando principalmente el contacto entre los cuerpos y las imágenes de la danza en una relación de contaminación y transmutación del gesto.

Introducción

¿Qué pueden decirnos las imágenes de la danza? ¿Y cómo podemos responder a ellas? ¿De qué manera un instante congelado puede

llevar a una interpretación en acción en el cuerpo? ¿Es posible comprender corporalmente los principios técnicos y expresivos de

una danza a partir de la visualización de sus bailarines expertos? ¿Cómo relacionar una idea coreográfica personal con un código de danza? Estas fueron algunas de las preguntas que desencadenaron la elaboración del trabajo final de la asignatura *Ateliê de Danças Modernas* en el curso de Licenciatura en Danza del Instituto Federal de Goiás (IFG), Brasil. Desde que se implementó la educación remota en esta institución, en agosto de 2020, y debido a la crisis sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19, todas las asignaturas de carácter corporal vinculadas al curso pasaron por varios enfrentamientos, siendo algunos de ellos: la falta de contacto corporal con otros alumnos y para la corrección del profesor, el tiempo reducido de las clases, la desmotivación de los alumnos para realizar prácticas en el espacio doméstico y el poco tiempo de inmersión técnica en algunos códigos de danza que exigían la activación de puntos e intenciones específicas del cuerpo.

Animada por los estudios de imagen basados en Aby Warburg (2010) y Didi-Huberman (2009), desarrollé un curso artístico-pedagógico durante la asignatura de Danzas

Modernas que pudiese potenciar la producción coreográfica y, al mismo tiempo, hacer más íntimo el contacto de los alumnos con las imágenes generadas por los gestos de los artistas de la danza moderna. Los alumnos debían observar con perspicacia la calidad de los gestos, las fuerzas musculares activadas en los movimientos, la aplicación de los principios técnicos del movimiento formulados por los artistas de la época, los temas coreográficos en boga y las intenciones que guían la expresividad corporal de las ideas de la danza moderna. Todo ello para dotar a los alumnos del curso de una serie de fuentes capaces de orientar y traducir su creación coreográfica. La asignatura se desarrolló entre octubre de 2020 y febrero de 2021 e incluyó experiencias prácticas sincrónicas de algunas técnicas y fundamentos de las danzas modernas americanas. Paralelamente a los estudios prácticos, se animó a montar un Cuaderno de Imagen de coreografías y gestos relacionados con la estética de la danza moderna, un periodo de estudio práctico y orientación de la composición coreográfica y la compartición de las obras finales.

Desarrollo

En el contexto de la educación remota del curso de graduación de danza del IFG, los encuentros sincrónicos de las asignaturas tenían lugar una vez a la semana y duraban una hora. Tomando como parámetro el tiempo de las clases prácticas de danza en la institución antes de la pandemia, que variaba entre una hora y cuarenta minutos y tres horas semanales, teníamos un tiempo muy escaso para el desarrollo de una conciencia de movimiento y el mejoramiento de diferentes principios técnicos y artísticos que conforman cualquier género de danza. Ante este dilema, la estrategia empleada para la asignatura *Ateliê de Danças Modernas* se dividió en algunas tareas: en primer lugar, el estudio asíncrono

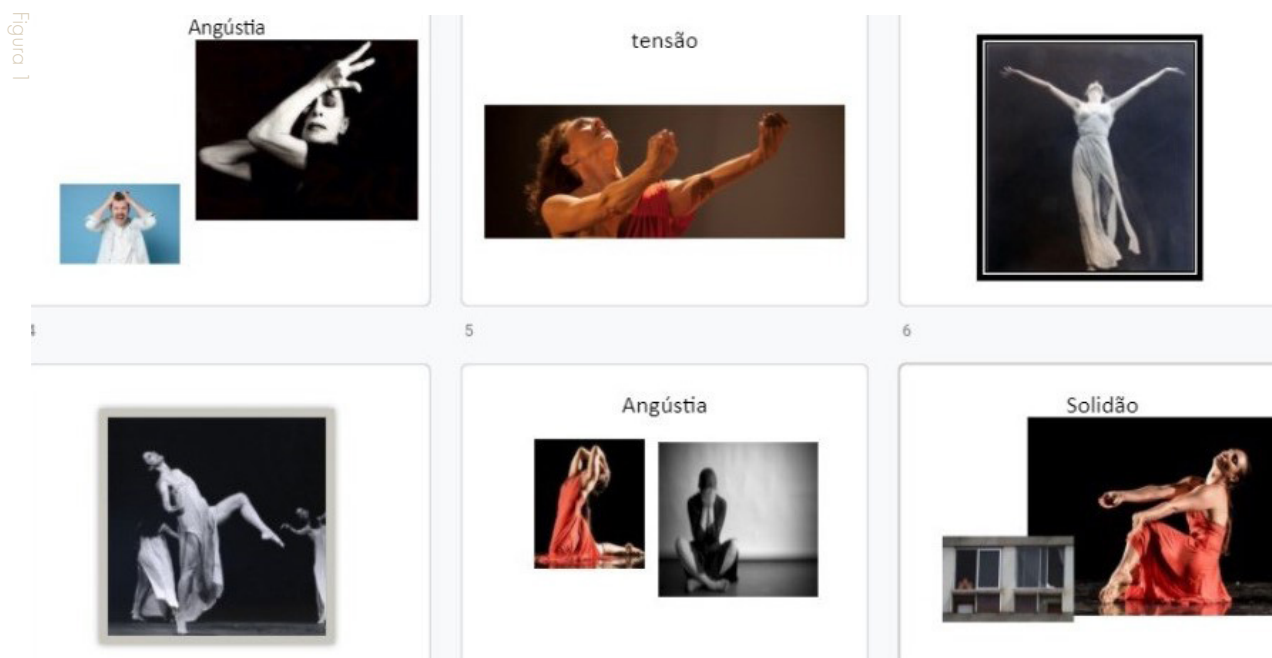
de fragmentos de clases de algunas técnicas y principios de la danza moderna, siendo ellos: François Delsarte, Isadora Duncan, Doris Humphrey, José Limón, Martha Graham. En las clases sincrónicas practicamos juntos las secuencias de danza hablando de los principios orientadores que movilizaron la idea del vocabulario corporal de cada artista.

Paralelamente a este estudio semanal, las alumnas deberían realizar una investigación de imágenes relacionadas con la danza moderna, que podría estar guiada por diversos aspectos como el gusto personal, la curiosidad, la extrañeza, entre otros. Se sugirió que las alumnas creasen una carpeta de imágenes en su ordenador personal, como

la composición de una pequeña colección de danzas. El moodle del curso proporcionó a las alumnas una breve visión de la producción artística y de los temas que contribuyeron a la formulación de la estética de la danza moderna, con el objetivo de orientar el inicio de la investigación. Después de vivir este breve recorrido, entramos en el último mes del curso (febrero) y las alumnas comenzaron el proceso de composición coreográfica que iba a concluir el curso, titulado "Mi mirada moderna: la danza que permanece". La composición se basó en una colección de imágenes recogidas, llamada Cuaderno de Imágenes, la suma de las experiencias corporales de las clases y los impulsos personales sobre temas que querían abordar a través de las formas y expresiones de la danza moderna.

podrían suceder en el movimiento y en el encuentro bricolaje con otras formas modernas y autorales.

La composición debería tener un mínimo de dos minutos y treinta segundos y un máximo de cinco minutos y desarrollarse durante tres semanas. Todas las obras debían ser filmadas en los posibles entornos de las realidades personales y estar acompañadas por un montaje del Cuaderno de Imágenes (Figuras 1, 3 y 5) a modo de síntesis, un álbum visual de las principales imágenes que guiaron la creación. Los títulos de las coreografías producidas por las alumnas fueron: Dança Sentimental, de Mônica Martins; Limitações, de Patrícia Siqueira; Frágil, de Rita Almeida, Quarentena, de Lúcia Gomes (Figura 2); Descancelamento (Figura 4), de Viviane Reis; y

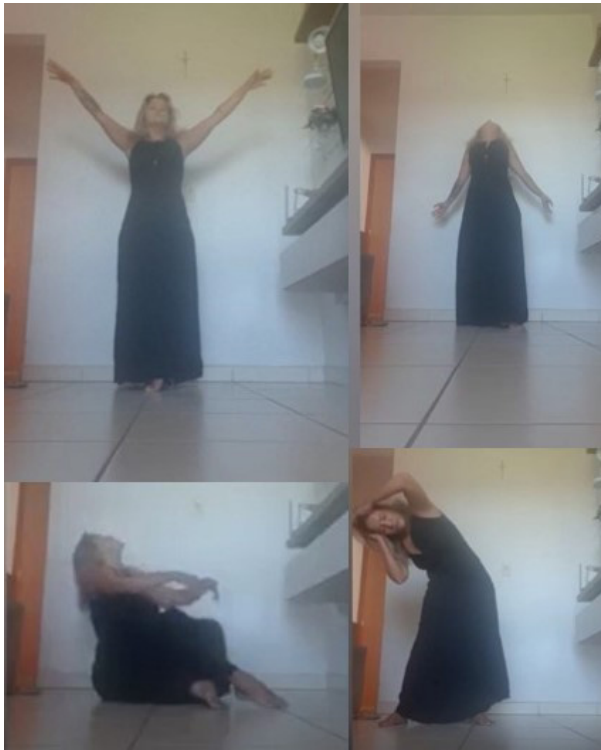


El proyecto de composición coreográfica debe basarse en dos premisas: desarrollar un tema, ya sea personal, social, político o cualquier otro que pueda guiar la narrativa coreográfica; y tomar como referencia y apropiación las imágenes de la danza moderna que fueron elegidas por ellos, en un esfuerzo por leer corporalmente cómo tales visualidades

Exaustão, de Cinara Santana (Figura 6).

La fuerza visual que más reverberó en el conjunto de los cuadernos y las obras coreográficas fue la de la artista Martha Graham, especialmente las imágenes de la coreografía Lamentation, de 1930. Las imágenes de mujeres en escenas de danza que interpretaron como gestos relacionados con el cansancio, la

Figura 2



desesperación, la fragilidad, etc., constituyeron la mayoría de las coreografías finales. En gran medida, estos matices estaban presentes en las composiciones debido a que la mayoría de ellas estaban atravesando dilemas personales desencadenados por la situación de reclusión social provocada por la pandemia, la acumulación de tareas domésticas, las altas exigencias laborales, la tristeza, la fatiga permanente y otras sensaciones que se materializaban en el estado de agotamiento corporal.

El trabajo de composición fue un reto interesante para ellas, que nunca habían experimentado un formato de composición a partir de ese principio. Una de las principales cuestiones señaladas en el proceso de lectura corporal de las imágenes fue la posibilidad de una traducción personal, tomando las imágenes seleccionadas como una referencia estética y poética y no sólo como una copia.

Figura 3





Se hizo énfasis en esto porque, al principio, muchos gestos despertaban el interés de las alumnas, pero temían construir una traducción corporal que se quedase corta de tales imágenes, debido a cuestiones técnicas y a los diferentes niveles de mejora corporal entre lo ideal y lo posible. Por lo tanto, al crear un diálogo menos jerárquico con las imágenes y referencias de la historia de la danza, se creó una forma más colaborativa y permisiva de lecturas que traducen, transmutan, reconfiguran y actualizan la mirada y la experiencia de moverse por estas organizaciones de danza.

La reflexión aportada a esta asignatura dialogó con la idea de supervivencia artística de las formas que observa los campos de tensiones afectivas y expresivas que siguen, extrapolan o incluso se desvían de sus referencias anteriores. Se trata de una propuesta impulsada principalmente por el historiador del arte y filósofo Didi-Huberman (2009), que señala la riqueza de las acumulaciones

de significados en el mundo de las imágenes del arte y cómo éstas hablan con el público, revelan síntomas y emociones que atraviesan el tiempo y cifran la magia del poder de las formas.

El estímulo para la creación del Cuaderno de Imágenes tuvo como referencia el Atlas Mnemosyne de Aby Warburg (2010) autor que es también una de las principales referencias para Didi-Huberman. La idea de que un atlas de imágenes se traduzca en una palabra más accesible -Cuaderno- fue la estrategia pedagógica para crear interés artístico en el proceso. Pensar en la composición de un atlas de imágenes de danza surgió como una analogía con un boceto coreográfico, donde se empiezan a organizar algunos movimientos y significados, tratando de establecer cierto orden, similitud y continuidad gestual. El atlas, traducido al campo de la danza cobra vida en la traducción de los cuerpos en movimiento que desbordan el contacto de la mirada.

Figura 5

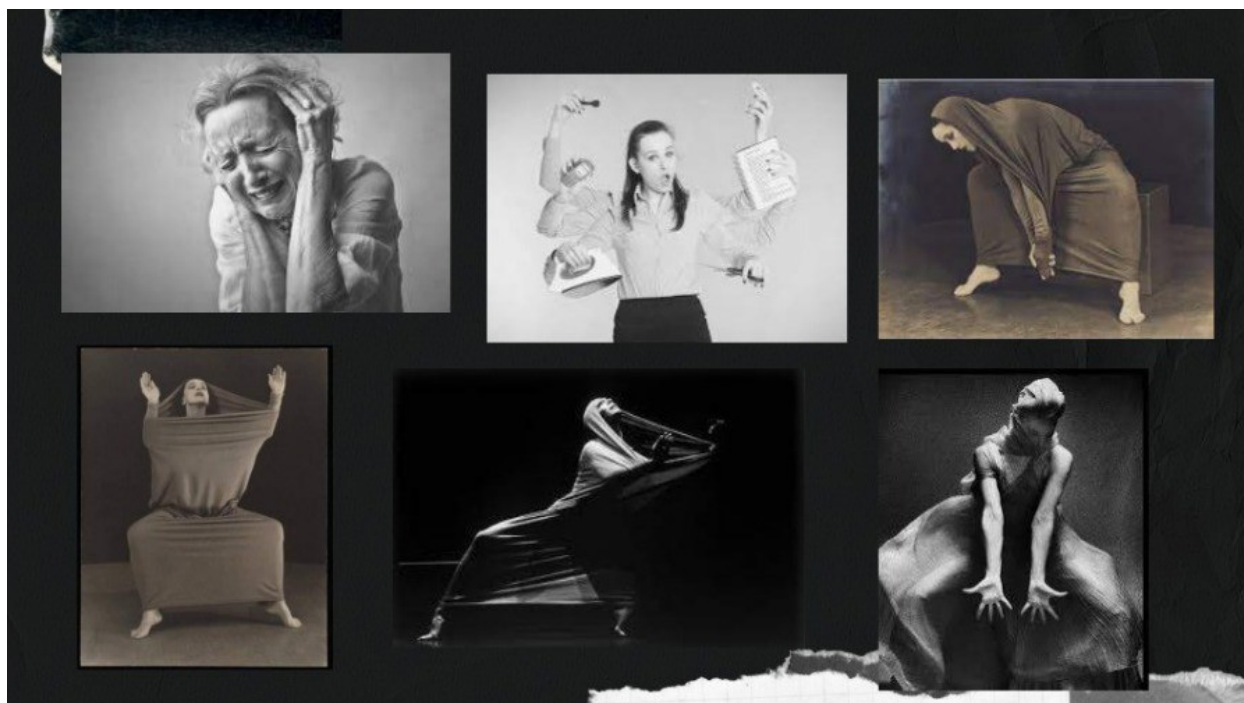


Figura 6



El método de estudio de las imágenes de Warburg contribuyó a la perspectiva de la historia del arte sobre las cuestiones interpretativas y la percepción de los testimonios que prolongan la vida de las formas artísticas. En una lectura del campo de la danza y de sus estrategias orales y corporales para la supervivencia de los gestos bailados en diferentes contextos culturales y artísticos, podemos ver cómo los cuerpos del pasado y del presente pueden cohabitar narrativas y son capaces de impregnar diversos espacios

geográficos. Imaginar en qué medios de comunicación una alumna de un curso de danza en la ciudad de Aparecida de Goiânia, Goiás, conversa con una artista norteamericana de principios del siglo pasado, como Martha Graham; reflexionar sobre los puntos comunes que las movilizan para componer danzas; qué dramas femeninos y sociales son puntos de encuentro en temporalidades tan diferentes, son algunas posibilidades que pueden converger a la creación de nuevos trazos de vida presente y reconfiguración del pasado.

Conclusiones

En ausencia de cuerpos presentes y colectivos, bailar a partir de imágenes fue una estrategia de supervivencia educativa de la asignatura de Danzas Modernas en el curso de Licenciatura en Danza. Nosotros, alumnas y profesora, hemos aprendido y descubierto soluciones para el aprendizaje y la composición coreográfica durante el curso, en un intento de despertar estímulos que nos saquen de la inmovilidad de la situación pandémica y de la educación remota.

A pesar de que el curso se desarrolló en un corto período de tiempo y estuvo atravesado por la acumulación de otras actividades académicas y personales, creo que la experiencia de creación basada en los estudios de

la imagen y las percepciones personales generó procesos y producciones significativas que agradaron principalmente a los alumnos, quienes pudieron reconocer las trayectorias y algunas de las fuerzas motrices de la danza moderna. Mostrar lecturas de los códigos de la danza en cuerpos comunes y diversos es una forma de socializar y resignificar los principios del movimiento. La vida y el cuerpo cotidiano, y en nuestro caso específico, el cuerpo femenino y el cuerpo en formación docente, construyen redes de vida que pueden abrir caminos a percepciones más nítidas entre las imágenes/danzas que vemos y las imágenes/danzas que nos miran, estimulando otras resonancias del cuerpo en el mundo.

Bibliografía

Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada editores.

Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.

De arrojos y resistencias: una indagación reflexiva sobre la investigación corporal en adultes

Agustina Gutiérrez¹

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

¹ Lic. en Antropología, UBA. Lic. en Actuación y en Dirección Escénica, UNA. Becaria EVC-cin. Expuso en congresos nacionales. e internacionales. Investiga teatro y creación colectiva.

Resumen

En el siguiente trabajo reflexiono acerca de una experiencia artística pedagógica de la que formé parte en la UBA. Se dio en el marco de la materia colectiva Epistemología y métodos de la investigación social, que yo cursé y a la que luego me incorporé como parte del equipo docente. Dado mi recorrido teatral, propuse tomar la cuestión de cómo se construye el conocimiento, eje de la asignatura, también desde el lado corporal y práctico, y no sólo con foco en lo racional como suele ocurrir

en esos ámbitos académicos. El proceso de indagación en torno a esto fue vasto y rico: comenzó al interior del colectivo de coordinadores y luego floreció en las experiencias con les estudiantes. Dada mi doble identidad como antropóloga y teatrista¹, estoy continuamente atravesada por la problemática de la supuesta oposición entre teoría y praxis, y podría pensarse que esta experiencia se enmarca en ello.

Introducción

Este trabajo se enmarca en mis investigaciones acerca de la dirección colectiva, como parte de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario

Nacional (EVC-CIN). Reflexiona en torno a una experiencia pedagógica de la que participé hace años, en la materia Epistemología y Métodos de la Investigación Social (común

¹ Entendiendo como teatrista a aquella persona que realiza múltiples actividades dentro del ámbito teatral, como dirección, dramaturgia, actuación o producción, entre otras.

a las carreras de Edición y de Antropología), en ese momento formaba parte del equipo docente.

La propuesta tuvo como objetivo generar en el ámbito académico intelectual de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, reflexiones sobre nuestro ser en el mundo, a partir de habitar nuestros cuerpos de manera no convencional a ese espacio educativo. Para ello, varies integrantes de ese colectivo comenzamos a compartir inquietudes. Al ser la única teatrística, fui identificada como la responsable de esta disputa de sentidos y abordajes de nuevos conocimientos. Sin embargo, trabajamos siempre juntas: propusimos hacer actividades físicas y sensoriales para profundizar las reflexiones que hasta entonces sólo se basaban en textos. El proceso de gestación y desarrollo de la experiencia fue sumamente enriquecedor, tanto para les cursantes, como para nosotres.

Particularmente, me interpeló por mi doble afinidad a la antropología y el teatro. Y tuvo asimismo una doble complejidad: poder plantear la cuestión y habitarla dentro del colectivo de docentes, y luego llevarla a cabo en el aula, junto a personas poco o nada habituadas a este tipo de prácticas. En ambos casos aparecieron resistencias racionales que buscaron en primera instancia fundamentaciones también racionales, pero también salieron a la luz indagaciones, curiosidades, nuevas formas de ser, habitar el espacio y vincularse con les demás.

Las herramientas del teatro me sirvieron de puntapié para ir sembrando la posibilidad de estas indagaciones, compartir en el hacer, más que discurrir en el pensar, y dieron paso luego a nuevas reflexiones. En las charlas posteriores les estudiantes comentaban, por ejemplo, que nunca se habían “mirado a los ojos así con alguien, de verdad, como viéndole y dejándose ver”. Otres mencionaban cómo la actividad de representación de situaciones del ámbito universitario les hacía gráficos los

modos de vivirlas, viéndolo en los cuerpos: en los exámenes nervioses, en las clases aburridas, y en el patio, ámbito social de esparcimiento y hermandad, relajados y disfrutando, con lo cual se planteaban por qué los cuerpos no disfrutaban de eso que eligen como carrera. Otra cuestión que surgió, fue la precisamente la invisibilización de nuestra existencia, de la mano de la duda descartiana: somos mente que tiene un cuerpo, luego a éste se lo invisibiliza, como si la existencia pudiera ser realmente partible en dos. Todo esto, en contraposición con las ideas idealistas de Platón y su modo de concebir el mundo, pero también en diálogo con el (mal)estar en la academia. En esta materia nos propusimos llevar a cabo reflexiones y prácticas en torno a los procesos de construcción de conocimiento, y esta experiencia fue muy nutritiva al respecto. De hecho, reconozco que mis años en esa materia colectiva influyen aún hoy simbióticamente, con mi modo de hacer y concebir el teatro y la dirección teatral.

Por todo ello es que me pregunto: ¿cómo puede el arte comunicarnos con nuevos modos de ser y estar en el mundo? ¿De qué manera podrían actuar las prácticas artísticas en experiencias pedagógicas que promuevan nuevos modos de conocimiento? ¿Cómo podemos construir desde nuestras experiencias particulares de vida, lazos que permitan nuevos habitares de la academia y de la vida cotidiana?

Desarrollo

Ponerse la malla

Esta reflexión se enmarca en mi paso por la materia Epistemología y métodos de la investigación social. Esta asignatura se organizaba de manera colectiva, por el Colectivo Impulsor, un equipo de guías organizado horizontalmente, muy lejano a las tradiciones jerárquicas burocráticas que caracterizan a las cátedras, con todos sus problemas y sus potencialidades. Su tarea era coordinar los encuentros pequeños, llamados talleres, y los mayores, llamados plenarios. Si bien el programa se definía previo a las cursadas, la idea era que no haya una docente que vaya a enseñar un tema, sino que en base a lo que estaba organizado, todo el curso tomara la responsabilidad de llevar adelante la clase, en base a textos previamente leídos y con insumos como guías disparadoras. Asimismo, el espacio de los plenarios era el sitio donde a veces se charlaba entre todos sobre contenidos de la materia, pero también donde se discutían y decidían cuestiones organizativas de la cursada, entre todos los presentes, como la evaluación y calificación. La propuesta consistía en una materia que esté a cargo de todos, para no generar una dinámica de dependencia sino de empoderamiento, de la mano de la propuesta de Rancière sobre el maestro ignorante.

Cuando yo atravesé la materia como estudiante me encantó, y decidí sumarme. Sin embargo, sentía que las reflexiones eran muy racionales, casi siempre en el ámbito de la palabra escrita u oral. Por eso compartí dentro del Colectivo Impulsor mis propuestas de incorporar más el cuerpo.

Meterse al agua

Durante las reuniones previas a la nueva cursada comencé a plantear mis inquietudes respecto a lo que sentía una invisibilización del cuerpo dentro de una materia que se proponía repensar los modos de construcción de conocimiento y de habitar la academia. Si bien entendemos que la separación entre cuerpo y mente solo es analítica, herencia de la duda descartiana, también ocurre que en ciertos ámbitos académicos, la palabra, el logos², adquiere preponderancia por sobre lo que podríamos asociar más a la práctica, tal vez vinculado a la idea de mito vivo, que propone Mircea Eliade (1991).

Básicamente me interesaba explorar prácticas con foco en lo corporal para poder permitir nuevas reflexiones en torno a la construcción de conocimiento, problematizando cómo habitamos nuestro ser, el contacto con otros, la academia y el mundo.

Estas cuestiones hicieron mella en los demás. Por un lado, algunos compartían el interés con ganas de aportar. De ese modo, comenzamos a generar un subgrupo dentro del colectivo, que tuviera la tarea de profundizar estas problemáticas para ponerlas en discusión con todos, y luego ver cómo podrían ser factibles en el ámbito de las clases. Dos compañeres tenían gran experiencia en lo audiovisual por lo que permitieron generar registros en ese formato para documentar tanto las experiencias de indagación al interior del colectivo, como luego de las clases.

Por otro lado, otros presentaban resistencias que eran un desafío interesante para la propuesta. Una especialmente se mostraba sumamente reacia, pero siempre desde un punto de vista racional, queriendo evadir la

² Entendiendo al logos como una actitud teórica de explicar la realidad, en contraposición al mito, que adopta una actitud representativa en la que vuelve a presentar así la realidad

propuesta desde un plano argumentativo. En primera instancia planteó que mis propuestas no tenía un asidero teórico, que era fundamental que haya bibliografía que legitime lo que se proponía. Por eso, para la reunión siguiente propuse una lista de materiales que podrían servir para esa reflexión, aceptando el reclamo de algo más racional. La respuesta de este compañere ante ello fue que eran demasiados textos, que no tenía tiempo de leerlos, y que no quedaba claro qué había que leer para poder abordar la problemática (como si se tratara de una receta de cocina, que usa ingredientes que llevan calculadamente al producto final).

Sin embargo, llegades a este punto, ya no se trataba de una propuesta mía, sino que englobó un interés latente que atravesaba a varies, y evidenciaba una dimensión de indagación nueva para el colectivo. Tal vez por todo ello es que finalmente se llevó a cabo, en lo que pasó a llamarse el Plenario del cuerpo.

Técnicas de nado

Propusimos entonces comenzar explorando tales problemáticas al interior mismo del colectivo, recreando en pequeña escala actividades que pensamos, nutridos por mi experiencia como teatrística y por la de les demás en otras áreas, serviría para trabajar con la cursada que estaba por llegar.

Así es que pusimos el cuerpo, indagando, realizando ejercicios de calentamiento, juegos teatrales, confianza, vínculos y exploraciones propias, de les otros y del mundo, con foco en lo corporal. Esto luego alimentó enormemente los debates que hasta entonces estaban trabados en el grupo. Aunque les dos integrantes que eran más reacios a la propuesta no estuvieron presentes los días de indagación.

Entendíamos que no se trata tampoco de forzar resistencias. Sin embargo, cedieron a la posibilidad de realizarlo, quizás movidos de todos modos por cierta curiosidad.

Dejarse fluir

El Plenario del cuerpo se llevó a cabo en un aula grande, a la que le corrimos los bancos para despejar el espacio. Este simple hecho resultaba extraño en una facultad como la de Filosofía y Letras, y generó en quienes recién entraban al aula cierta sorpresa. Habíamos sugerido que traigan ropa cómoda porque íbamos a trabajar desde la corporalidad. Aclaramos que nadie estaba obligado a nada, que esperar también era un modo de participar, y que lo importante en todo caso era cuidarnos y cuidar el espacio indagativo. Hubo solo una estudiante que decidió quedarse sentado, de alrededor de 65 en total. Algunos miembros del colectivo guiamos las diferentes actividades y otre, decidió encargarse solo de la sonorización con la computadora.

Comenzamos con un calentamiento, para descontracturar y encontrarse en el espacio. Trabajamos la mirada, el registro de le otre, pararse, mirar y dejarse ver. Luego hubo un ejercicio de confianza en el que una se ponía en el medio de una ronda y se dejaba caer para que les demás le fueran sosteniendo y moviendo. También un juego de improvisación en el que se dividió al espacio en cuatro partes, tituladas con situaciones ligadas al ámbito de la universidad o el trabajo: clase, oficina, examen final y patio. Por último, hicimos un ejercicio en parejas, donde una tenía ojos vendados y le otre le guiaba por el espacio estimulando sus otros sentidos, ayudados por elementos sugerentes como perfumes u objetos.

Esto lo realizamos como disparador para poner en discusión el cómo se conoce y el qué somos, discutiendo con las ideas de Platón y también la de qué es lo real que se plantea en la película Matrix.

La charla fue sumamente interesante, les estudiantes destacaban cómo no suelen mirarse de verdad a los ojos, para vincularse con alguien; cómo les costó pero sirvió a la idea de construcción colectiva el dejarse caer

para que el grupo le sostenga; cómo en los diferentes espacios de la teatralización aparecían corporalidades tan diferentes, prefiriendo todas la del patio, donde se mostraban relajadas y jugando.

Sin embargo, lo más interesante creo que apareció tiempo después al observar los registros audiovisuales de la experiencia. En

el momento del calentamiento, con música y niveles, se veía pasar a aquel que fuera el más reacio a la propuesta, bailando con los brazos en alto mientras daba pasitos rápidos, sonriente y con los ojos cerrados por varios momentos. Finalmente se había permitido habitar desde el cuerpo.

Conclusión

Considero que la experiencia fue sumamente enriquecedora tanto para mí, como para el colectivo impulsor y les estudiantes que participaron del Plenario. Se podrían decir muchas más cuestiones sobre la misma. A mí personalmente me abrió un espacio para proponer,

pero también para escuchar y entender que el encuentro con los otros no es ni lo que uno imagina ni lo que el otro pueda llegar a decir que es. Es un algo más, un entre, un devenir que si logra fluir sostenido por un grupo tarde o temprano llegará a buen puerto.

Bibliografía

Elíade, M. (1991). Mito y realidad. Editorial Labor.

Le Breton, D. (2005). Cuerpo sensible. Ediciones Metales pesados.

Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenología de la percepción. Planeta Agostini.

Contribuciones de la educación en danza a distancia al desarrollo de la conciencia corporal en los niños

Paula Matthews¹

Marcelo Braga de Carvalho²

Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, Brasil

¹ Bailarina, Artista-Educadora. Licenciada en Danza por la Universidad Anhembi Morumbi (Licenciatura y Graduación).

² Profesor de cursos de Danza y Teatro en la Universidad Anhembi Morumbi. Maestrazgo y Doctorado en Artes Escénicas

Resumen

Considerando la importancia de la enseñanza de la Danza en la educación básica, y su relevancia como área de conocimiento, es importante destacar su significación, teniendo como premisa básica el desarrollo de la conciencia corporal. Así, en esta investigación se desarrolló un plan de enseñanza en Danza, enfocado en el desarrollo de la conciencia corporal de niños, para ser aplicado a los estudiantes de la Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI) Gabriel Prestes, siendo esta institución miembro del Proyecto Social de la Universidad Anhembi Morumbi “Todos

na Dança Expandido”. El principal objetivo es comprobar la efectividad de la enseñanza de la Danza basada en la conciencia corporal, sin embargo, en la actual situación de encierro social en la que nos encontramos, debido al Covid-19, no fue posible realizar esta aplicación, ni de manera presencial, ni remotamente, debido a las restricciones de la EMEI durante este período, sin embargo, como alternativa, el plan de enseñanza se aplicó de manera remota a un grupo de niños voluntarios, de entre cinco y doce años, provenientes de diferentes instituciones educativas, tanto

públicas como privadas, y a través del test del Dibujo de Figura Humana (TFH), tuvo como objetivo analizar el nivel de conciencia corporal desarrollado después de la finalización del

proyecto, valorando la enseñanza de la danza como área de conocimiento, y la necesidad de profesionales cualificados para el área.

Introducción

Al analizar la enseñanza de la danza en el Brasil, pudimos percibir que el arte se convirtió en un componente curricular obligatorio de la educación básica (desde el preescolar hasta la escuela secundaria) a través de la Ley N ° 9.394 / 1996, mejor conocida como la ley de Lineamientos y Bases de la Educación. - LDB, en 1996. Desde entonces, Danza, Artes Visuales, Música y Teatro son reconocidos por ley como los lenguajes que deben constituir dicho componente curricular. Por lo tanto, en realidad, incluso veinticinco años después de la promulgación de la ley antes mencionada, la danza todavía no es aceptada como un área de conocimiento por la mayoría de las escuelas en Brasil.

La enseñanza de las Artes sigue priorizando, casi exclusivamente, las artes visuales, y, por ello, la Danza, la mayor parte del tiempo, solo se inserta en el contexto escolar como actividad extraescolar en fechas del calendario conmemorativo, como las fiestas de junio y las presentaciones de fin del año. En estos casos esporádicos, estas danzas son generalmente creadas y ensayadas por los propios profesores de educación básica, quienes, en la mayoría de los casos, no están capacitados para enseñar Danza, lo que muchas veces resulta en procesos pedagógicos en los que se proponen pasos predeterminados y mecanizados, privando así a los estudiantes de crear en danza, reconociendo y analizando sus propios movimientos.

En el libro *Entre La Arte y la Enseñanza: la formación del artista*, Morandi y Strazzacappa destacan esta realidad de la enseñanza de Danza en las escuelas:

Como disciplina, la danza rara vez es trabajada. La mayoría de las instituciones educativas donde esto ocurre son de la red privada y principalmente de educación infantil. Suele ofrecerse como disciplina extraescolar y, en ocasiones, está restringida a chicas, especialmente en el caso de la danza clásica. Así, el baile que ocurre en las escuelas, en algunos casos, sirve sólo como estrategia para la integración de la institución con los padres o la comunidad. Así, nos encontramos con coreografías para el Día de la Madre, la fiesta de Pascua, la fiesta de clausura de la escuela, entre otras (Morandi y Strazzacappa, 2006, p. 73 - nuestra traducción)

De esta afirmación se evidencia la importancia de poder ofrecer clases de danza con profesionales capacitados para que esta actividad pueda incentivar la mejora del potencial creativo individual a través del desarrollo de la conciencia corporal. Cabe señalar que es a través de esta conciencia que los alumnos podrán reconocer y crear sus propias formas de bailar. Así, refiriéndose a la técnica de Klauss Vianna, Miller (2016) señala que

"[...] antes de aprender a bailar, es necesario ser consciente del cuerpo, cómo es, cómo funciona, cuáles son sus limitaciones y posibilidades, para entonces, a partir de esta conciencia, la danza acontece" (Miller, 2016, p. 51- nuestra traducción).

Así mismo, Almeida reflexiona sobre las propuestas para la enseñanza de la danza en la educación infantil:

"[...] la danza para la educación de la primera infancia debe fomentar el descubrimiento y no

la estandarización; la improvisación y no la repetición de movimientos previamente determinados. Una danza que no aprisione el movimiento, sino que libere la imaginación, la creatividad y expresión [...] Y, finalmente, que posibilite jugar con el cuerpo, conocerse a uno mismo, conocer al otro y el entorno que le rodea (Almeida, 2016, p. 35- nuestra traducción).

Por lo tanto, el desarrollo de la conciencia corporal es de suma importancia para que pueda suceder una forma creativa e integral de danza y, a través de esta conciencia, los estudiantes puedan percibir y reconocer su cuerpo, su repertorio de danza, sus formas de moverse en el espacio, identificando su potencial creativo, así como las diferencias y similitudes corporales entre sí.

A partir de esta cuestión fundamental, la presente investigación tiene como principal objetivo comprobar los aportes de la enseñanza de la Danza para el desarrollo de esta conciencia corporal de los estudiantes, aunque sea de forma remota. Inicialmente, se darían clases gratuitas a los estudiantes de EMEI Gabriel Prestes, ubicado en el barrio Consolação, en la ciudad de São Paulo, escuela que forma parte del proyecto social “Todos na Dança Expandido ” del curso de Danza de la Universidad Anhembi Morumbi (UAM). En un primer momento, se desarrolló un plan de enseñanza para el grupo de estudiantes de la EMEI antes mencionada. Sin embargo, ante la imposibilidad de aplicar este plan, tanto de forma presencial como remota, por las restricciones de la institución por la pandemia de Covid-19, el proyecto de investigación fue adaptado para un grupo de niños, de cinco a doce años, que se ofrecieron como voluntarios para participar en actividades a distancia. Fue necesaria una adaptación de la propuesta inicial debido a la ampliación del grupo de edad, teniendo en cuenta estudios relacionados con el desarrollo físico, motor y cognitivo de este grupo, y, como instrumento para medir el desarrollo de la conciencia

corporal, se optó por la prueba (DFH), desarrollado por Koppitz (1976).

El test consiste en pedir al niño que dibuje una persona de cuerpo entero en una hoja de papel, y luego, la evaluación del diseño se realiza de acuerdo con el manual de tabulación de los 30 ítems evolutivos propuesto por la autora, técnica muy utilizada por los psicólogos que trabajan con este grupo de edad.

Años de experiencia clínica y experimentación me han convencido de que el test DFH es una de las técnicas más valiosas para evaluar a los niños precisamente porque puede ser empleado como un test de maduración y como una técnica proyectiva (Koppitz, 1976, p.16)

Se trata de una técnica proyectiva porque, según la autora, los niños se proyectan en el dibujo, lo que permite a los profesionales de la salud realizar un análisis de los conflictos de personalidad y necesidades inconscientes. El término “prueba de maduración” está justificado, ya que, a través de este instrumento, es posible analizar el nivel de madurez del niño.

En el campo de la Educación Física, esta metodología ya se ha utilizado para medir el desarrollo de la conciencia corporal en grupos de niños, lo que reafirma la validez de elegir esta prueba para cualificar dicho desarrollo en los estudiantes a través del análisis de los treinta ítems evolutivos del cuerpo humano propuestos por Koppitz, clasificados en las categorías de ítems esperados, comunes, menos comunes y excepcionales, es posible medir el nivel de aprendizaje infantil en relación al tema investigado.

Dicho esto, ante el escenario de encierro social por la pandemia Covid-19, en el que muchos niños se ven privados de movimientos y la interacción con sus compañeros, surgen interrogantes sobre la enseñanza de la Danza en el escenario descrito.

Así, este proyecto tiene relevancia artístico-pedagógica porque apunta una posible solución a este problema, especialmente en tiempos de pandemia, poniendo

el autoconocimiento como punto de partida para la creación de la danza, a partir de la comprensión del cuerpo y las capacidades de movimiento de cada uno para ayudar al niño a percibirse a sí mismo en el espacio doméstico. Este aprendizaje consiste en conocer las partes del cuerpo, saber diferenciarlas y

desarrollar capacidades corporales creativas. Finalmente, es importante resaltar que, aunque sea remotamente, la enseñanza de la Danza necesita ser aplicada por profesionales calificados ya que constituye un área de conocimiento relevante para el pleno desarrollo de los alumnos en edad preescolar y escolar.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo en los siguientes pasos:

1º paso: Encuesta bibliográfica:

En primer lugar, se realizó un relevamiento bibliográfico con el fin de tener una base metodológica para las clases de Danza, en un principio para los estudiantes de la escuela, pero luego fue adaptado para la enseñanza remota para los estudiantes voluntarios. Esta encuesta tuvo como objetivo mapear cómo se desarrolla (despliega/desenvuelve) el desarrollo de los niños en ese grupo de edad y profundizar los estudios sobre la conciencia corporal, basados en la metodología de educación somática y en los estudios de Klauss Vianna.

2º paso: Elaboración de un plan de enseñanza en Danza

En esta etapa se elaboró una propuesta de docencia en Danza para ser aplicada en la institución EMEI Gabriel Prestes, con una duración de un semestre. Sin embargo, ante la imposibilidad de aplicar estas clases presenciales en esa institución, este plan fue adaptado para ser transmitido de forma remota y gratuita a un grupo de niños voluntarios, provenientes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de São Paulo, con edad entre cinco y doce años.

La propuesta en cuestión se sustenta en la metodología de Educación Somática, fundamentada en los estudios de Klauss Vianna, con el objetivo de desarrollar la conciencia

corporal a través del conocimiento de las principales estructuras óseas y articulaciones móviles del cuerpo, mediante la auto sensibilización y experimentación, promoviendo la conciencia corporal, siendo este aprendizaje el punto de partida para la creación en danza. Según Fayga Ostrower (Ostrower, 2014) la percepción consciente en la acción humana es la premisa básica de la creación.

En el plan elaborado para las reuniones, la sensibilización corporal es la etapa inicial para que los niños reconozcan las partes del cuerpo, moviéndose en el espacio a través de instrucciones orales guiadas, para que puedan percibir sus propias estructuras óseas, piel y músculos. Esta conducta, en la mayoría de los casos, se realizó de forma lúdica y, en general, utilizando músicas como catalizadoras de este aprendizaje.

Es importante destacar que la metodología del juego fue la protagonista de este proceso porque a través del juego, los niños están dispuestos a hacer algo propuesto con más ganas. Como ya lo afirmaron García y Marques :

Cuando los niños juegan, se observa la satisfacción que experimentan al participar en las actividades. Signos de alegría, risa, cierta excitación son componentes de este placer, aunque el aporte del juego va mucho más allá de los impulsos parciales. El niño logra combinar su mundo de fantasía con la realidad, moviéndose libremente de una situación a otra. Hay una acción psicofísica en la consecución de las metas: en el acto de jugar,

el niño propone hacer algo e intenta cumplir su proposición (García y Marques, 1988, p.11-nuestra traducción).

A continuación, presentamos algunas actividades que se propusieron en este experimento, tales como: bailar con la vejiga, proponer movimientos con las partes del cuerpo donde toca la vejiga; el juego de “vivo y muerto” como una forma de aprender los niveles en el espacio como bajo, medio y alto; el juego de imitación; de la estatua, entre otros.

3º paso: Aplicación del plan docente en Danza

Las clases de baile se realizaron de forma remota, a través de una plataforma online, durante los meses de octubre y noviembre de 2020, con una frecuencia de una vez por semana y una duración de una hora.

De los veinticinco estudiantes que se inscribieron en el proyecto, 23 veintitres eran niñas y el resto varones. Todos tenían entre cinco y doce años. Es importante aclarar que muchos de estos inscritos nunca asistieron a las clases. El número promedio de estudiantes frecuentes fue de nueve por reunión, todos ellos chicas de entre cinco y ocho años. La mayoría de los padres informaron que los estudiantes dependían de la disponibilidad de un adulto para poder “asistir” a las clases porque necesitaban ayuda para encender su computadora o teléfono celular e ingresar a la plataforma. Como no todos los padres o tutores tenían esta disponibilidad, esta puede ser la explicación de la diferencia entre el número de suscriptores y el número real de participantes.

Finalmente, en todas las clases se presentó un esqueleto de resina, como se muestra en la Figura 1, para que los estudiantes pudieran observar las estructuras óseas, así como las articulaciones del cuerpo, promoviendo simultáneamente las sensaciones cinestésicas de “ver” y “sentir”, tal como lo presenta Ana Mae Barbosa en su propuesta triangular para

la enseñanza del arte basada en ver, hacer y contextualizar. Como ella misma cita: "Actualmente, el enfoque más contemporáneo de Arte / Educación en el que estamos inmersos en Brasil está asociado con el desarrollo cognitivo". (Barbosa, 2006, p. 16- nuestra traducción). Así, la cognición, según la autora, es el proceso en el que un organismo toma conciencia de su entorno.

Algunos de los grandes pensadores y educadores han desarrollado descubrimientos sobre cómo llegar al conocimiento del Arte a través del desarrollo cognitivo: para Arnheim, por ejemplo, sería a través de la construcción de la percepción, para Eisner a través de la imaginación, para Paulo Freire, a través de la conciencia social, y para Dewey, a través de la experiencia.

A través de esta estructura, Ana Mae Barbosa sugiere la Propuesta Triangular, que se basa en hacer arte, leer la obra de arte, contextualizar, apreciar y reflexionar, que, en definitiva, da lugar a la base triangular del ver, hacer y contextualizar.

4º paso: Aplicación del test DFH

Teniendo en cuenta que el DFH puede reflejar el desarrollo de un niño, así, se espera que, a través del dibujo de la figura humana, podamos observar su nivel de desarrollo de la conciencia corporal a través de clases de baile.

Consideramos, que los DFH reflejan el estadio actual de desarrollo mental y las actitudes y preocupaciones en un momento dado (...) El valor particular del DFH radica justamente en su sensibilidad para detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser evolutivos y / o emocionales. Se contempla aquí al DFH como un retrato del niño interior en un momento dado. (Koppitz, 1976, p.18).

Así, para evaluar este nivel desarrollado a través de las clases, se aplicó la prueba DFH justo al inicio del primer día de clase, cuando se pidió a los estudiantes que dibujasen una persona de cuerpo entero en una hoja de papel.

Este dibujo se realizó sin un tiempo preestablecido y sin más instrucciones, por lo que (para que) se sintiesen libres de dibujar según su imaginación. Posteriormente, este dibujo fue enviado por los padres a la investigadora, a través de foto por aplicación de celular.

El último día de clase, los estudiantes recibieron la misma instrucción que la primera reunión y volvieron a tomar el DFH para que pudiéramos analizar el desarrollo de la conciencia corporal después de las clases de baile.

5º paso: Análisis y tabulación del test DFH

Este paso consistió en analizar y comparar los dibujos entre el pretest y el post-test de los cinco alumnos, observando si existía una evolución posterior a las clases de baile en cuanto al desarrollo de la conciencia corporal. Por lo tanto, se utilizó el método de evaluación propuesto por Koppitz, donde, para llegar a este método, la autora evaluó el DFH de 1856 estudiantes de primaria y contó con la ayuda de otros psicólogos capacitados.

Este método consiste en comparar los ítems de DFH de cada niño en relación con los

ítems evolutivos requeridos para cada edad en base a los treinta ítems evolutivos sugeridos por Koppitz, de la siguiente manera:

- Ítems esperados: cuando la frecuencia ocurre entre el 86% y el 10% en el grupo de edad;
- Elementos comunes: frecuencia del 51% al 85%;
- Ítems muy comunes (B. común): de 16% a 50% de frecuencia
- Ítems excepcionales: 15% o menos frecuencia.
- Discusiones y resultados

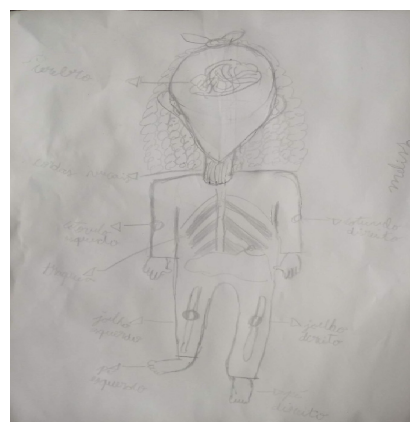
A continuación, se presentarán los resultados de la investigación, los cuales fueron analizados desde dos aspectos principales: las percepciones de la investigadora que condujo los encuentros con relación a la participación y desarrollo de los estudiantes, y el análisis de la (DFH) de los estudiantes.

Análisis del DFH

De los cinco dibujos, presentamos los Dibujos de Figura Humana realizados por la alumna



de C5 de ocho años con sus respectivos análisis del pre-test conforme la figura 2 y el post-test, conforme la figura 3.



En el segundo dibujo de la estudiante C5, se observa que ella dibujó el interior del cuerpo humano. Esta alumna fue muy asidua y participativa durante las clases, sin embargo, según la tabulación de Koppitz, perdió puntajes en el post-test, por no dibujar los ítems esperados como nariz, boca, ojos, sin embargo, dibujó ítems más excepcionales como el rodilla y codo. Además, escribió el nombre de las estructuras corporales, ubicando cada una en el dibujo.

Finalmente, concluimos que hubo un aumento de la conciencia corporal para el 40% de los estudiantes, según la tabulación propuesta por Koppitz y, si se actualizara la tabla con algunas estructuras internas del cuerpo integradas a los ítems evolutivos, este índice

podría alcanzar 60%, destacando que quizás, si los estudiantes hubieran tenido clases de baile por un período más largo, período en el que cada contenido podría abordarse con mayor relevancia, los resultados quizás serían más satisfactorios. Aun así, estos resultados muestran que las clases de baile fueron efectivas en el desarrollo de la conciencia corporal en el grupo estudiado, aunque en diferentes grados de desarrollo.



Conclusiones

Al analizar todo el recorrido de la investigación, se pudo observar que, a medida que se desarrolla la conciencia corporal, el alumno se convierte en protagonista del proceso, creador de su propia danza y es capaz de expresar sus propios impulsos creativos. Aun así, es importante enfatizar que el desarrollo de la conciencia corporal es un proceso de aprendizaje continuo, que no se limita a la sala de trabajo, ya que cada día estamos influenciados por nuevas experiencias y vivencias cotidianas. Esto también ayuda a explicar que, luego de los conocimientos adquiridos durante las clases, los dibujos de los estudiantes se transformaron significativamente.

También es importante destacar que el desarrollo de la conciencia corporal va mucho más allá de las enseñanzas de la danza, ya que ayuda a los niños a reconocerse como ciudadanos, identificando diferencias y singularidades, respetando cada cuerpo con sus especificidades y desarrollando un sentimiento de consideración por lo diferente y diverso. Así, los resultados de esta investigación reafirman la importancia de la enseñanza de la Danza con un enfoque en el conocimiento

del propio cuerpo, indicando que este lenguaje debe formar parte del currículo escolar de la educación básica, ya que es función de la escuela formar ciudadanos conscientes.

Además, con base en los resultados de esta investigación, destacamos la importancia de mantener la enseñanza de la danza, incluso de forma remota, especialmente en un período de encierro obligatorio debido a la pandemia de Covid 19, en el que la interacción con el otro, el movimiento y la creatividad son necesarios para el mantenimiento de la salud física, emocional y social del niño.

Finalmente, cabe evidenciar que la enseñanza de la danza propuesta en este estudio brinda una experiencia de aprendizaje democrático, que se puede aplicar en una clase mixta, sin distinción de géneros y de manera inclusiva, y que se puede impartir tanto en instituciones públicas como privadas. Esta experiencia también refuerza la importancia de respetar el propio cuerpo y el cuerpo de los demás, valorar la igualdad étnica y de género, y ayudar a superar prejuicios y tabúes en la escuela y en los espacios de aprendizaje informales.

Bibliografía

- Almeida, Fernanda de Souza. (2016). *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*. Summus Editorial.
- Barbosa, Ana Mae. Ver, fazer, contextualizar. (2006) *Viver Mente & Cérebro-Coleção Memória da Pedagogia*, n. 6, p. 16-21.
- Fortin, Sylvie. Trad. Márcia Strazacappa. (1999) *Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em Dança*. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, n.2, p. 40-55.
- Garcia, R.M.R. e Marques, L.A. (1988). *Brincadeiras cantadas*. Kuarup.
- Koppitz, Elizabeth Münsterberg. (1976). *El Dibujo de la Figura Humana en los niños: Evaluación Psicológica*. Editorial Guadalupe.
- Melo, José Pereira de. (1994). *Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar*. 1994. Tese (Mestrado em Educação Física).

Miller, Jussara.(2016). A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna. Summus Editorial, .

_____. (2012) Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus Editorial.

Morandi, Carla e Strazzacappa, Marcia. (2006) Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Papirus.

Ostrower, Fayga. (2014) .Criatividade e Processos de Criação. Editora Vozes..

Vianna, Klauss. (2008). A Dança. Summus Editorial.

La presencia de
los plurilingües
en el proceso
creativo y el
juego

Introducción

Colectivo EPEA

Esta mesa se conforma, por definición, como un espacio dialógico. No sólo por la diversidad de narraciones (la mayoría corales) de distintas experiencias docentes, sino por abordar específicamente proyectos educativos que tensaron los límites de los campos curriculares y de los lenguajes artísticos.

Mientras que la formación docente estimula la compartimentación del conocimiento y la incomunicación interdisciplinar, las experiencias que aquí se comparten tendieron a buscar nexos, sinergías e intercomunicaciones recíprocas entre lenguajes artísticos para desestructurar la gramática escolar, habilitar otro horizonte de preguntas, estimular la imaginación y la creación, generar dispositivos inclusivos o diseñar herramientas pedagógicas.

No es casual que en este recorrido muchas de las presentaciones conceptualicen como ineludible la articulación entre el proceso creativo y el juego, donde lo visual, lo corporal y lo literario se convierten en motores lúdicos.

En cierto sentido, entonces, esta mesa es central para la conformación de nuestro campo de interés: las prácticas educativas que buscan utilizar lenguajes artísticos como medio para cumplir objetivos pedagógicos. Parafraseando una pregunta que se realizan Erika Díaz Zahn y María Eugenia Crespo: ¿cómo podemos pensar los procesos creativos y lúdicos que articulan múltiples disciplinas como “terreno fértil” para desarrollar instancias de aprendizaje?

A continuación, una serie de ensayos de respuestas puntuales basadas en la práctica docente concreta.

La interdisciplinariedad puesta en juego

Vanessa Casayes¹

Marta Granado²

Gustavo Adam³

Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico", General Pico, Argentina

¹ Docente/Atriz. Profesora de Artes en Teatro para Educación Primaria (Colegio Superior de Artes del Teatro y la Comunicación - Andamio 90). Participaciones como Actriz en distintas producciones teatrales desde el año 2000.

² Licenciada en Artes Visuales - UNA, Profesora de Dibujo en la especialidad de Pintura - ISB, Profesora de Enseñanza Primaria - Universidad Nacional de La Pampa, Posgrado en Especialización Superior en Educación y TIC

³ Profesor de Arte en Música, Docente del espacio Lenguajes artísticos integrados, Maestro de Música Escuela Primaria de Jornada Completa, Maestro de Jardín, Profesor de Música.. Estudiante de la Licenciatura "Didáctica de la Música" UNA.

Resumen

La experiencia surge como necesidad institucional de construcción del rol docente en un instituto de formación de la ciudad de General Pico; donde se piensa en la interdisciplinariedad como estrategia didáctica que permita la transposición de los saberes de los distintos lenguajes como prácticas de enseñanza. Este es el contexto que le da presencia a este espacio curricular "Lenguajes Artísticos Integrados" con formato taller. El mismo es dictado por tres profesores de tres lenguajes disciplinares (Teatro, Artes Visuales y Música) donde estudiantes de primer año del Profesorado de Música y estudiantes de 4 año del Profesorado de Artes Visuales se vinculan cursando y compartiendo distintas

experiencias artísticas encuadradas por un marco teórico que delinea los fundamentos de cada disciplina. Esta organización permite desestructurar la gramática escolar tradicional (Tyack y Cuban, 2001), que prioriza la gradualidad en la organización escolar y el conocimiento disciplinar estanco.

De este modo, el estudiantado se posiciona en un aprendizaje artístico interdisciplinario desde estrategias que impliquen atravesar los campos tradicionales para expandirlos y resignificarlos a través del juego en propuestas de escenarios lúdicos (Laura Singer, 2019) a intervenir en un recreo de una institución de nuestra ciudad. Un escenario como dispositivo, territorio que lo constituye una

estrategia de trabajo que resignifica espacios para dialogar, reflexionar y jugar aprendiendo.

Introducción

Marco de Referencia Institucional

El Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de General Pico” (ISBA) se constituye como centro educativo en 1990 y comienza a funcionar el 10 de abril de 1991. La Municipalidad de General Pico, fundadora de este lugar de formación, que además le otorga su nombre, tuvo la iniciativa de crear un espacio donde la educación y la cultura fueran el ámbito propicio para la formación de docentes de Artes Plásticas en un comienzo.

Desde ese momento, la institución desarrolla sus actividades en el edificio histórico popularmente llamado “Casa de los Ingleses”, del antiguo Ferrocarril Oeste, fue cedido a la Municipalidad de General Pico. En el año 2000 abrió la inscripción para la formación de Profesores de Artes en Artes visuales y Música. Con el tiempo también formaron parte de la propuesta institucional, distintas tecnicaturas de nivel superior. En el año 2008 el ISBA fue transferido al Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de la Pampa convirtiéndose en un Instituto Superior de Formación docente estatal.

Esta institución recibe jóvenes y adultos/as de toda la zona norte de la provincia de La Pampa, así como también concurren estudiantes de las provincias de San Luis, del oeste de la provincia de Buenos Aires, del norte de Río Negro y, del este de Neuquén. Actualmente desarrolla los profesorados: en Artes Visuales y Música; y las Tecnicaturas: en Diseño Visual y, Desarrollo y gestión de Microemprendimientos. Tiene aproximadamente cuatrocientos estudiantes entre todas las carreras y son setenta el personal docente que desarrolla tareas en la institución. Este

Para ello, el estudiantado diseña, planifica el proyecto para llevar adelante la propuesta.

Instituto de Educación Superior se proyecta como un lugar de formación continua, de extensión comunitaria y de investigación.

Este informe de trabajo llamado “La Interdisciplinariedad puesta en Juego”; se presenta desde un Espacio de Definición Institucional, que consta con la trayectoria de veintiún años, denominado Lenguajes Artísticos Integrados que convergen estudiantes de dos profesorados de distintos años: 1° año de Música y 4° año de Artes Visuales. Se define como un espacio curricular del campo de la Formación General; donde el equipo de enseñanza se encuentra conformado por tres docentes de distintos lenguajes (Artes Visuales, Música y Teatro). La razón que motiva la escritura de este trabajo es visibilizar la necesidad del estudiantado de esta institución, de vivenciar en su trayectoria formativa experiencias artísticas interdisciplinarias que enriquezcan su repertorio de saberes, herramientas y capacidades al momento de la realización de sus prácticas docentes.

Lenguajes Artísticos Integrados al constituirse como un Espacio de Definición Institucional (EDI) de los profesorados de Artes Visuales y Música, el recorte de los saberes son una construcción del equipo de enseñanza de esta unidad curricular; con la aprobación del Consejo Consultivo Institucional y el equipo de gestión de la institución. Dicho recorte contempla los ejes y los saberes de los materiales curriculares jurisdiccionales de Educación Artística (Artes Visuales, Música y Teatro) para nivel primario y secundario, ya que estos son los campos de acción donde desarrollan la tarea docente el estudiantado de los profesorados.

Esta selección de saberes y prácticas contempla al estudiante como ser integral.

Sustenta en una metodología de enseñanza interrelacionada, que parte del principio de diversidad y subyace en la experiencia de cada participante para manejar consciente e inconscientemente varios lenguajes en forma simultánea; atendiendo a los tiempos personales de aprendizaje. De esta manera, la educación sexual integral tiene un lugar central en el desarrollo de los saberes al ser abordada de manera transversal. Cada estudiante desarrolla su actitud expresiva y comunicacional a través de diferentes lenguajes artísticos, para incorporar y utilizar de manera intencional-reflexiva los conceptos básicos de dichos lenguajes integrados, en la construcción de un dispositivo de enseñanza en formato de “escenario lúdico” (Canosa, 2017) en un “recreo intervenido” (Pérez Hurtado Collazos,

Tatiana, 2007). La práctica docente vivenciada como estudiante y como futuro profesional se convierte en el eje transversal que posibilita la construcción de saberes. Por tal motivo, en el año 2019 el estudiantado participa en una Feria de Ciencias arribando a una instancia nacional con el propósito de compartir la interdisciplinariedad de estos tres lenguajes. Estas vivencias corroboraron que las experiencias de aprendizaje interdisciplinario integran la comprensión y los saberes de dos o más asignaturas y dan como resultado una comprensión que integra conceptos y modos de pensar que generalmente se estudian en diferentes disciplinas se integran para explicar un fenómeno, crear un producto o formular preguntas.

Desarrollo

El juego vehiculizador de aprendizajes

Partimos del supuesto que el juego es un vehiculizador fundamental para construir experiencias significativas. Entender la enseñanza desde esta perspectiva supone, como hacen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, reconocer la no-existencia de un conocimiento codificado, lo suficientemente elaborado como para que pueda orientar y fundamentar adecuadamente la acción docente. Afirman estos autores que:

Han pasado los momentos en que se confiaba en la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos, como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascarse o superarse con explicaciones científicas (Gimeno y Pérez: 2002:13).

De esta manera, el objetivo que nos atraviesa es: Promover prácticas docentes que recuperen experiencias lúdicas, artísticas e interdisciplinarias como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el estudiantado de los dos profesorados (Artes Visuales y Música) para sus residencias actuales y futuras prácticas educativas significativas.

Este objetivo está acompañado con los siguientes propósitos :

- Transformar la gradualidad establecida por el sistema educativo tradicional y proponer otras formas de agrupamiento que ponen el eje en los sujetos que aprenden.
- Consolidar un espacio de producción, reflexión y crítica sobre las distintas propuestas interdisciplinarias que permitan debatir aspectos teóricos y prácticos respecto de la Educación Artística, para confrontar los distintos puntos de vista, contextualizarlos y resignificarlos.

- Transitar experiencias lúdicas como estrategia de aprendizaje y construir conocimientos integrados a partir de vivenciar propuestas interdisciplinarias partiendo del campo cultural/artístico.
- Establecer nexos de apertura sobre la enseñanza de las Artes, que permitan visibilizar las nociones de los lenguajes artísticos como articuladores de prácticas significativas en el nivel secundario para el que forma.
- Desarrollar la comprensión del arte como hecho cultural contextualizado, objeto de conocimiento y transformador de paradigmas y de subjetividades.
- Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos que pongan en marcha conceptos de interdisciplinariedad de los tres lenguajes artísticos en cuestión de este proyecto, expandiendo así las posibilidades creativas de cada estudiante.

Dinámica y Metodología

Este espacio curricular tiene un posicionamiento crítico y transformador sobre la Educación Artística; refiere a un campo interdisciplinario donde se encuentran combinadas las Artes, a través de actividades, acciones, producciones y reflexiones. Se habla de fusionar conceptos divergentes entre sí en uno sólo que los sintetiza. Tal como plantea Susana Espinosa (2012, 54):

Las artes integradas están unidas por un punto de interacción en el que se transita el cruce de lenguajes, la interlexicalidad de los mismos, así como la fusión y síncrexis de sus fronteras, desdibujando los límites formales de sus discursos.

Desde este posicionamiento converge otra mirada de la Educación Artística, entendida como lenguaje. Este modelo surge como producto del desarrollo de la semiótica y la aplicación a la imagen, a la música y al teatro de los planteamientos lingüísticos; dando lugar al nombre metafórico de alfabetización visual, musical o teatral, donde la lectura y la producción de significados y discursos tienen un lugar significativo. Esta perspectiva se complejiza con el enfoque de la educación artística posmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual (Barragán Ascensió Moreno, José M^a, 2004). Esta orientación centra la atención en la producción de significados y

acontecimientos visuales de cualquier sujeto o grupo (de ahí el término que hemos sumado a experiencia artística, producciones culturales), refiriéndose a la cultura popular, visual, musical y teatral en sentido amplio.

Desde esta unidad curricular se propone una dinámica de aula taller, donde estudiantes de ambos profesorados en el mismo tiempo y espacio, vivencian y comprenden al Arte como lenguajes integrados desde una mirada crítica y comprometida con realidades que construyen subjetividades. Una visión del arte como experiencia artística o estética que requiere agudizar los sentidos y la sensibilidad; que promueve en la subjetividad personal o en el grupo, la búsqueda de recursos artísticos y la experimentación para simbolizar de una forma alternativa al lenguaje verbal, es decir, para crear y transmitir significados por medio de otros lenguajes no sólo discursivos; de este modo se generan recursos (conceptuales, instrumentales, actitudinales y relacionales) que muy difícilmente podrían ponerse en juego con actividades sólo relacionadas con el lenguaje discursivo o el científico o el hacer mercantilizado. Se modifica también con este proyecto la lógica tradicional escolar de dividir por años y disciplinas al estudiantado.

La modalidad elegida es el Taller, utilizando el juego como herramienta didáctica

sustentada en diversos fundamentos teóricos aplicándose a la experiencia en la praxis. Entendiendo al taller desde las características que establece Laura Pitluk:

- La importancia de lo grupal como motor para los aprendizajes personales.
- El ir y venir entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción.
- La reflexión sobre la práctica.
- El docente como enseñante - coordinador - guía - acompañante de los procesos de aprendizaje.
- El alumno como protagonista - responsable - “hacedor” de sus propios procesos.
- El aula como un taller en el que todos son productores de su propia realidad y de sus propios conocimientos.
- La puesta en común de lo producido por todos los participantes como un intercambio necesario para el enriquecimiento de

todos.

- La síntesis de lo trabajado buscando la integración de los conocimientos.
- La planificación que anticipe de manera creativa y flexible los objetivos y contenidos, la dinámica, los tiempos necesarios, las consignas que favorezcan un trabajo autónomo y autorregulado.
- La conformación de un espacio que promueva realmente la participación y la tarea compartida... (2015, p.4)

Entender al trabajo de Taller de esta manera, revitaliza las prácticas en el aula y las prácticas docentes del estudiantado de los dos profesorados. Es fundamental la voluntad de cada estudiante en su actitud con el “querer hacer algo”, ampliar la mirada sobre la propia práctica, cuestionarla, analizarla, enriquecerla, renovarla, etc. Estos son algunos de los pasos que cada persona debe transitar en el camino de la construcción permanente de su rol docente.

Materiales y Recursos -Recreo Intervenido-

Según Lorena Pérez Hurtado y Tatiana Collazos Henao (2007) afirman que:

“Los patios de recreo constituyeron el escenario más amplio de interacción al que tienen acceso los niños(as) en edad escolar; fueron un espacio de rutina diaria que complementó la jornada de estudios, lo cual se convirtió en la oportunidad para la interacción y el juego. Actualmente, por ser un espacio desvinculado del currículo se relega su función educadora, convirtiéndose en un espacio limitado para los alumnos(as), un espacio físico y simbólico que guarda significados especiales, pero está lejos del alcance de la mirada educadora” (p.48).

Por tal motivo, desde los Lenguajes Artísticos Integrados se le propone al estudiantado que construya una propuesta donde

se resignifique al recreo a través de la intervención de una experiencia artística interdisciplinaria a modo de escenario lúdico. Vinculando el sentido y quehacer pedagógico en un contexto (ámbito escolar-recreo y aula), donde docentes y estudiantes resulten favorecidos en una interacción social de aprendizaje a través de una dinámica integradora. La práctica docente, aquí se transforma a partir del diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia artística interdisciplinaria construida por el estudiantado a partir del análisis del contexto (análisis institucional y grupal) donde van a desarrollarlo y del propio análisis de su posicionamiento en toda la dinámica.

De esta manera el “recreo intervenido” implica proyectar una experiencia artística

interdisciplinaria a realizarse en una institución de la comunidad.

Conclusión

El proyecto ha permitido integrar lenguajes en experiencias artísticas significativas, revalorizando el saber artístico al presentarlo integrado. Se sale de la lógica Academicista y tecnicista (Barragán, González, 2003) que muchas veces prevalece en la formación de docentes de Artes propias del mandato hegemónico de la escuela moderna y del mercado que plantea las lógicas del utilitarismo en la educación artística.

Ha generado modalidades de grupalidad y encuentro que no se vivencian en otras unidades curriculares. En ninguna de ellas pueden compartir con estudiantado de otras disciplinas y de otros años de cursado. Esto da cuenta de que los niveles escolares establecidos por gramáticas escolares tradicionales no contribuyen al desarrollo de trayectorias educativas diversas. El punto de partida en esta propuesta es el otro desde su identidad y subjetividad. Se potencian y completan en aquellos saberes en los que tienen mayor desarrollo, por tanto, los grupos adquieren sentido y se necesitan desde sus particularidades. Por ejemplo, cuando el estudiantado organizado en grupos, conformados por estudiantes del profesorado de Música y estudiantes del profesorado de Visuales, diseñan una propuesta de escenario lúdico desde la interdisciplinariedad, se construye saberes de los distintos lenguajes artísticos, compartiendo de esta manera, sus individualidades y constituyéndose en un grupo de trabajo. Este proyecto permite una aproximación a su futura tarea docente.

Es muy importante que esté en primer año porque redirecciona las expectativas con las que ingresa alguien que asiste a un Instituto de Música (así lo ven en un comienzo). Es clave para generar toma de posicionamientos en relación con el perfil docente. Lo

mismo ocurre con el estudiantado de cuarto año del profesorado de Artes Visuales, ya que contribuye a repensar los diseños, desarrollos y evaluaciones que están poniendo en práctica en las diferentes unidades curriculares. “Yo cuando ingresé al ISBA quería hacer música, venía aprender el instrumento, hoy con el cursado del EDI estoy repensando esto de ser docente” (estudiante de la Investigación INFoD-ISBA, 2010).

Encuentran en la experiencia vivencial de aprendizaje grupal, estrategias para pensarse desde marcos críticos e integradores de la educación artística. Es difícil cuando el estudiantado no tiene andamios en los que sostenerse. Esta unidad curricular provee esto desde las voces consultadas. Una estudiante de cuarto año plantea: “en todos estos años te llenan de teoría hoy podemos vivenciarlo”. Otra estudiante relata: “Poder trabajar con otro de otro palo, de otra edad, de otro grupo, con otra experiencia es sumamente interesante. Te pone en situación de...”.

Trabajar sobre la construcción de estrategias situadas, tal como es el recreo intervenido “es una experiencia muy movilizante, estás ahí en la institución seleccionada presentando lo que pensaste y viendo que les pasa con lo que vos diseñaste”. “Yo cuando ingresé al ISBA no sabía ni qué estaba haciendo. Me trajo una amiga y me dijo acá se hacen cosas manuales” (estudiante de la Investigación INFoD-ISBA, 2012). “Yo ahora me doy cuenta de cómo pensar en experiencias artísticas teniendo en cuenta el estudiantado, la institución y mi propio posicionamiento sobre la educación artística” (estudiante de 4° año). Estos son otros datos que confirman la ruptura de la gramática tradicional al utilizar un espacio en el que

el profesorado supuestamente no interviene. Así se rompe la lógica tradicional con estas estrategias contextualizadas lográndose diseñar y desarrollar experiencias educativas interdisciplinarias.

“Nos pedían que diseñamos el proyecto de residencia por temas transversales, que es eso me preguntaba... ¿de dónde tomó referencia? sino no tengo nada en el desarrollo del cursado de este profesorado parecido a esto. Acá se vivencia los talleres, por un lado, la historia del arte por otro y la formación pedagógica aislada del resto, prevalece la mirada academicista del arte” (Informe final Práctica y reflexión docente IV). El cursado en simultáneo con el espacio de Práctica y reflexión IV contribuye a la experiencia formativa del diseño, desarrollo y evaluación de la práctica de residencia.

El diseño de una propuesta interdisciplinaria que parte de la transversalidad (en este caso, desde el juego) genera la participación de todos, permitiendo apertura, implicación y el enriquecimiento del aprendizaje a través de la reflexión grupal e individual. Se arriba a que el arte puede ser aprendido, construido y enseñado desde una propuesta lúdica, usando como recursos, distintos materiales y desde la interdisciplinariedad. La experiencia transitada les sirve para pensar y diseñar sus prácticas de residencia, entendiendo que trabajar de manera integrada con otras disciplinas permite el aprendizaje significativo, posibilitando reconocer en su historia escolar aquellas matrices de saberes escindidos, aislados y muchas veces vinculados a lo utilitario, propio de la matriz positivista de la enseñanza de la educación artística. La

ruptura de la gramática escolar que organiza grupos homogéneos y disciplinas estancas es también lo que posibilitó que este proyecto sea significativo para el estudiantado. Compartir espacios y tiempos comunes, grupos de trabajo colaborativo construyendo juntos y reflexionando en y sobre la acción es lo que caracteriza esta experiencia formativa en la que el juego y la interdisciplinariedad son protagonistas y están presentes en cada propuesta artística.

A manera de cierre queremos plantear que esta forma de educar nos transforma y transforma permanentemente, Hannah Arendt (2005) nos plantea que:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (p.56)

Transformar las prácticas docentes es el desafío que les provoca esta propuesta de enseñanza y aprendizaje, revisando sus propios posicionamientos y miradas, considerando el contexto y al grupo, y construyendo una nueva perspectiva de la enseñanza de la educación artística desde la interdisciplinariedad y el juego.

Bibliografía

Abad Molina, Javier (2006) Experiencia estética y Arte de participación: Juego, Símbolo y celebración. https://www.oei.es/historico/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf

Aproximaciones para la planificación de Propuestas Integradoras a partir de la enseñanza

interdisciplinaria-Ministerio de Educación La Pampa” (2021)

Callejón, Ma. Dolores. Pérez Roux, Tizou De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. En Arte y movimiento. N° 2. Junio, 2010. Univ. De Jaén. Pp. (41-53)

Öfele, Maria Regina. (2017) “Juego, cuerpo y movimiento” http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_cuerpo_y_movimiento.pdf

Palópoli, Ma del Carmen. (2006). Aprendizaje y juego. En jugarte. La importancia del juego en la enseñanza de las artes visuales. Bonum.

Pérez Hurtado Collazos, Tatiana (2007) Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas. Sedes Pablo Sexto en el Municipio de Dosquebradas. Univ. Tecnológica de Pereira.

Singer, Laura (2019). Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

Abramowski, Ana. (2010) El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? Tramas FLACSO.

Acaso, M (2009) La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual. Madrid. Los Libros de la Catarata.

Arendt, H. (2005). Ensayos de comprensión 1930-1954: escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt (Vol. 54). Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política .Caparros editores.

Barragán Ascensió Moreno, José M³ (2004) “Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa”

Burgos, Augusto (2009) Música: La Enseñanza de la Música - <http://planificacionmusica.blogspot.com.ar/p/la-ensenanza-de-la-musica.html>

De Quiroga, A. P. (1991). Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.

Ecured - Enciclopedia Cubana (2011) - La Transdisciplinariedad un desafío del presente. En Ecu Red: https://www.ecured.cu/La_transdisciplinariedad_un_desaf%C3%ADo_del_presente#Introducci.C3.B3n

Eisner, Elliot. (2003) ¿Qué puede aprender la escuela de las artes? En Miradas al arte desde la educación. Secretaria de Educación Pública de México.

Fornari, Elda Nora. (1998.) El juego: un enigma a descifrar. <https://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Fornari.pdf>

Gamboa de Vitelleschi, Susana. (1991) El Juego inventor del futuro, en Juegos de expresión y creación teatral. Editorial Bonum. Buenos Aires

Gimeno Sacristán, J., & Gómez, P. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Colección pedagogía manuales).

ISBA Municipalidad de la ciudad de General Pico (2019) Texto de la cátedra: La importancia del objeto.

ISBA Municipalidad de la ciudad de General Pico (2017) Texto de la cátedra. Teoría sobre Lingüística y Funciones del Lenguajes.

Materiales Curriculares de Educación Primaria y Secundaria. Educación Artística -Artes Visuales, Música y Teatro-. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de La Pampa. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa de educación sexual integral (2008) Prescripciones para la educación artística en los diferentes Niveles educativos

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ISBA Las expectativas y concepciones sobre la educación musical en estudiantes del Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico". Proyecto N° 1428 Convocatoria 2012 de proyectos de investigación de los ISFD Directora Prof Rosana Perlo Co directora Lorena Plesnicar Integrantes del equipo Prof. María de las Mercedes Vigna, Prof. Lilian Andrea Alomar, Estudiantes avanzados Daniela Trinidad Rosas y Adrián Barroso.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ISBA Las concepciones sobre la educación artística de los estudiantes que ingresan a primer año del Profesorado de Arte en Artes Visuales del Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico" Proyecto N° 1070 correspondiente a la Línea de financiamiento para proyectos concursables de investigación pedagógica conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Convocatoria 2010. Directora Prof Rosana Perlo Co directora Mariana Spravkin. Integrantes del equipo: Prof Laura Azcona, Prof María Noel Fernández estudiante avanzada Soraya Nuñez

Pitlux, Laura. Los talleres en el Nivel Inicial. Disponible en <http://www.laurapitluk.com.ar/articulos.html>.

Schon, Donald A. (1983), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

Schon, Donald Donald A. (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 2002.

Souto de Asch, M. (1982). Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje. Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, Año, 1.

Vigotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores Editorial Progreso.

Herramientas para la Creatividad y la Paz en el Aula

Inclusión y aportes de otros lenguajes en las clases de plástica-visual

Candelaria Martínez¹

¹ Profesora y Licenciada en Artes Visuales egresada de la UNA.

Resumen

Desde hace más de diez años, experimento con la inclusión de diferentes actividades, recursos y lenguajes en las clases de plástica-visual; en momentos muy marcados de las clases. Muchas veces, como un momento previo al trabajo plástico, a modo de “entrada en calor”, o relajación; o para generar un clima que propicie el acto creativo. Otras veces, para conectar con el grupo, y enriquecer los lazos entre compañeros y compañeras. En algún momento para conectar con el cuerpo, con los elementos de la naturaleza; con la ciclicidad natural; con la tierra y la sabiduría de los pueblos ancestrales, etc.

A veces, el incluir “otras prácticas”, u otros lenguajes, no sólo amplía las posibilidades en el aula, sino que nos permiten atraer la atención de los y las estudiantes que son

más “apáticos” hacia nuestra área; nos ayuda a ser más inclusivos y además, se genera un diálogo enriquecedor, en el cual el hilo conductor siempre es la integración, la investigación, el disfrute, el estímulo, la creatividad, y el asombro ante la variedad de recursos.

En todos los casos, estas actividades, lenguajes o herramientas, resultan, no sólo un gran incentivo para el trabajo plástico-visual; sino también siempre deja la sensación de “renovar el aire” en las clases, y también de estar trabajando con “herramientas para la paz”, para abordar emociones, permitir canalizar diversidad de expresiones, y dar paso al desarrollo del Ser, desde la expresión, la sensibilidad y la creatividad, de un modo holístico y consciente.

Introducción

Necesito comenzar con una pregunta: “¿Por qué hablar de Creatividad, paz e inclusión de

otros lenguajes?”, a lo que yo misma me respondo: - “porque esta fue y es una necesidad

inmediata en mis clases". Es una búsqueda que comenzó hace más de diez años; a partir de variadas pero concretas vivencias, dentro y fuera del aula. Vivencias que me interpelaron como mujer, como persona; por lo tanto también como el ser social que soy. Muchas veces repetimos que el arte es vida, y que la escuela forma parte de la vida; por lo que entiendo que si "la escuela forma parte de la vida; no puede estar exenta de ella"; y que lo que sucede fuera de las instituciones, también sucede dentro. La escuela por lo tanto es espejo de todos los actores que actuamos en ella: el barrio, la comunidad, los chicos y las chicas, las maestras y maestros, directivos y directivas, auxiliares, equipos de orientación, y profesores de todas las áreas.

De las vivencias referidas al comienzo, voy a nombrar una, que sin dudas fue la bisagra más importante para generar el cambio: la maternidad. Al parir a nuestra hija, y más tarde a nuestro hijo; no sólo conformamos una familia con mi marido; sino que también yo me parí a mí misma como una nueva mujer; y por ende como una nueva profesional de la educación. Y en este punto, es donde fortalezo el concepto de la escuela como parte de la vida. A partir de las búsquedas, personales y/o familiares propias; se sucedieron una serie de cambios sumamente importantes, en mi forma de ver la educación, para con mis estudiantes y para con mis hijos, y surgió una profunda necesidad de buscar y revalorizar otros recursos. Esa búsqueda comenzó hace trece años, y de allí en adelante, modifiqué por completo mi forma de trabajo dentro de las aulas. Primero las aulas de la educación convencional, luego los talleres de arte, y por último diversidad de eventos y encuentros educativos formales o alternativos.

Esta experiencia comienza con mi intención de cambio; una profunda necesidad de hacer que el ámbito escolar fuera un espacio más armonioso y amoroso; y comencé a pensar de esta manera: "Si yo fuera madre de ellos

y ellas (estudiantes), ¿cómo me gustaría que les enseñaran?"...y "Si yo fuera profesora de mis hijos, que me gustaría que aprendieran"...

"Cuando era jovencito me encantaba coger la bici, correr solo a través del campo, detenerme en un prado o en un claro y echarme sobre la hierba, viendo pasar las nubes por el cielo...Me parece que, tanto si somos padres como educadores, hemos de ofrecer a los niños la posibilidad de vivir momentos parecidos. Para terminar, creo que es fundamental para ellos, para el resto del mundo y para nuestro planeta". (Snel, E. y André, C., 2013, p.10)

Comencé por mirar a mí alrededor, y sentir que era urgente, ir más allá de los contenidos y el diseño curricular...que era imprescindible revitalizar mis clases, darles un impulso de vida, tan necesario para la creación.

Mi formación había tenido una carga intelectual y técnica muy importante; era momento entonces, de sumar, de fusionar, de "agrandar la familia de contenidos"; para lograr un cambio radical en las clases, que en aquel entonces, yo sentí, habían quedado obsoletas. No alcanzaba con que conociéramos los contenidos de plástica. El objetivo ya no era "crear una obra" o "manejar bien una técnica"; al menos, no solamente. Lo que yo buscaba y busco es inspirar e inspirarnos; dejarnos atravesar por el arte, hacer de la creatividad y del amor, una forma de vida; aprender y enseñar a través del arte.

La búsqueda, por aprender nuevos saberes, por enriquecernos y aprehender nuevas formas; por poder llevar y concretar nuevas ideas en la escuela y la vida; esa misma búsqueda, ese camino, se transformó en teoría y práctica de una nueva modalidad para mí: la de incluir lo que yo llamo "herramientas para la creatividad y la paz en el aula".

Contar esta experiencia, me llevará a narrarles una serie de miradas y cambios que se sucedieron; unos por búsqueda propia y muchos, como consecuencia de estos. Lo más importante, es que en el transcurso de las

acciones que hacen a la experiencia, aprendimos a “Ser”; y citando a Stella Maris Muiños de Britos, que a su vez cita a Alvaro Marchesi, autor de las siguientes palabras:

“Las Nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran

las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir, y aprender a ser. En este contexto resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de ciudadanía”. (Giraldez, A. y Pimentel, L., 2015, p. 9).

Contexto

Primero, los y las invito, a “mirar” mi contexto. Las clases y escuelas de las que hablo son en su mayoría, escuelas primarias públicas del conurbano bonaerense. Algunas de ellas son instituciones céntricas, otras más periféricas y algunas incluso con ruralidad uno (ruralidad 1). En estas escuelas, muchas veces faltan recursos; no todos y todas tienen sus cartucheras con los materiales que deseáramos, ni las carpetas llenas de hojas blancas para trabajar. Los establecimientos también muchas veces tienen sus conflictos edilicios. Muchos y muchas estudiantes dependen de los comedores escolares para completar su alimentación; y también dependen de la escuela para contar con ciertos recursos (útiles, guardapolvos, ropa o calzado).

En cuanto a las comunidades, suelen ser muy diversas, e incluso de un barrio a otro, aunque les separen veinte cuadras, suelen ser diferentes. En una misma escuela, los

estudiantes de un turno, suelen diferenciarse de los del otro; y muchas veces los y las docentes también. Somos comunidades heterogéneas; en todos los sentidos; y sucede como en todas partes, que existen días donde hay un buen clima de trabajo y otros no. Muchas veces ese clima que impide el trabajo fluido, tiene que ver con problemas que los niños ya traen antes de entrar a las aulas, a veces hay peleas entre vecinos o vecinas, familias enemistadas; a veces hay mucho revuelo por cosas que sucedieron en un recreo o el día anterior; otras veces no pudieron llevar a las palabras algún conflicto, otras veces simplemente hace mucho calor y quieren estar en el parque, a veces se trasladan situaciones de violencia familiar; etc. Los motivos por los que el clima puede modificarse, son muy variados; pero lo importante acá es ver, este conflicto; como el primer punto de partida para esta experiencia.

Trabajo fluido

El trabajo fluido, no refiere a algo supuestamente “fácil”, sino a nadar con la corriente, a dejarse llevar con la tarea, a zambullirse en la actividad.

“El estado de flujo (de fluir, o flow en inglés) se refiere a un estado producido cuando una tarea, trabajo, acción o proeza física alcanza su punto óptimo y todo fluye por sí mismo. Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, demostró que

este estado de flujo es el punto óptimo de la Inteligencia Emocional, en el sentido de que no sólo las emociones están canalizadas perfectamente, sino también estimuladas, utilizadas, alineadas e invertidas en una tarea inmediata, lo que permite al sujeto estar totalmente absorto en su labor en un estado de trance o suave éxtasis...El Flujo es un estado de olvido de sí mismo, de relajación total, y a la vez de extrema concentración. En este

estado incluso, una labor difícil, puede

resultar refrescante o reparadora, en lugar de agotadora”. (Paymal, N. 2010, p.124).

Clima de Trabajo

Siempre, en las clases de pedagogía y didáctica, se nos habló del “buen clima de trabajo”, es más se nos indicó: “tiene que haber un buen clima de trabajo”. Pero, ¿qué herramientas tenemos para generarlo?, ¿cómo generar y construir un ambiente adecuado para la creatividad y la creación?. Los y las estudiantes no tienen un botón de encendido y apagado, que podamos accionar a la vuelta del recreo a modo “basta de saltar, ahora nos sentamos a dibujar tranquilos y tranquilas”; o en las mañanas, cuando recién está amaneciendo, con pocos grados de sensación térmica decirles “dejemos de sentir el invierno, saquémonos las camperas y los guantes y empecemos a modelar arcilla”.

Generar un buen clima de trabajo implica comprender la situación en que se encuentran los y las estudiantes, y acompañarles en una transición armoniosa hasta lograr ese clima deseado y propicio para la actividad creativa; y en este punto, los y las profes de plástica visual, tenemos bastante que aprender de los profes de otros lenguajes. Después de observarles un tiempo su trabajo previo y considerar que, quienes van a cantar, primero vocalizan; que quienes van a bailar, antes estiran, que quienes actúan realizan previamente ejercicios para soltar el cuerpo; entendí que en plástica algo se nos estaba escapando y que estábamos perdiendo un hermoso momento: el de prepararnos para jugar, crear y aprender.

Prepararnos no es perder tiempo, es “pre-disponernos para”; es compartir un ritual en cada comienzo de clase, o al volver del recreo, o si estamos muy dispersos, es aquietarnos un momento y volver a la actividad. Y ¿Cómo prepararnos?; es muy simple; suelo explicarlo el primer día de clase, y lo repetimos durante

el año, cuantas veces sea necesario, incluso muchas veces, son los mismos chicos y chicas que enuncian: “profe, ¿hacemos la relajación?”. Yo les enseño lo siguiente: les digo que al igual que en otros lenguajes o en educación física, necesitamos “entrar en calor”, y que consiste en, sentarnos derechos, en las sillas o el suelo (posición de loto en yoga); realizar respiraciones profundas; y les enseño a respirar, marcando las diferencias entre la respiración que realizamos cotidiana e inconscientemente y la respiración profunda; luego, a continuación hacemos ejercicios para descontracturar las cervicales (ya que vamos a pasar mucho tiempo con la mirada sobre la mesa, y podemos lastimar nuestro cuello), luego ejercicios para mover las articulaciones de hombros, codos, muñecas, manos, falanges (especialmente en invierno, cuando tenemos las manos duras). A veces cerramos los ojos, a veces los dejamos abiertos. Nadie está obligado u obligada a hacerlo (este punto al principio me generó conflicto y frustración, cuando veía que ciertos y ciertas estudiantes, no deseaban participar, pero al explicar los beneficios, todos y todas se suman a esta “entrada en calor”).

¿Cuáles con los beneficios?: nos relajamos, ablandamos manos y cuello para no lastimarnos mientras trabajamos, nos concentramos más, hablamos más bajito, comprendemos mejor las consignas, nos conectamos mejor con la actividad, y disfrutamos del arte y de la música de fondo. La música relajada y tranquila, e instrumental nunca faltan en las clases. A veces ellos piden música que les gusta, entonces, intento conseguirlas, pero instrumentales; y hago hincapié en esto. Por ejemplo; muchas veces mis estudiantes eligen escuchar reggaetón o trap; los cuales tienen

letras que generan debates, ya sea entre los y las estudiantes, o entre las familias; y mi idea no es generar un conflicto en el aula, sino que nos sintamos cómodos y cómodas. Al colocar la música que ellos y ellas eligen se sienten felices y motivados, tranquilos porque están escuchando algo que les resulta familiar, cotidiano; entonces, que no esté la voz cantando no representa ningún problema, todo lo contrario; muchas veces ellos y ellas mismas comentan “que lindo es escuchar así la melodía”.

A medida que observaba y analizaba los problemas que surgían en el aula para fluir con la clase, aparecían diversas soluciones creativas. Este fue mi momento de cambio en

todos los sentidos. Me indagué, me interpele, me modifiqué y me rehice; si bien, todo el tiempo las clases son ensayo y error, este fue el inicio de grandes cambios en el aula.

Una vez que logré mejorar en relación al clima de trabajo y el trato, empecé a innovar con “disparadores creativos”, es decir, emprender actividades que incentivan a realizar o concretar otras. Me permití ampliar el espectro del lenguaje plástico visual, a otros lenguajes, para motivar finalmente, una producción visual. Abrir el abanico de posibilidades, renovó por completo el aire, y nos permitió, tanto a estudiantes como a mí, jugar y divertirnos mucho.

La inclusión de otros lenguajes

De forma muy natural, después de la entrada en calor y las relajaciones, aparecieron los ejercicios de visualización creativa e incluso algunas meditaciones.

“Hasta hace relativamente pocos años, la meditación para niños era un campo prácticamente inexplorado.

Por un lado, se creía que se trataba de un proceso demasiado difícil y demasiado “intelectual”. Actualmente, sabemos que para que un método de meditación sea útil no tiene por qué ser necesariamente complicado”. (Snel, E. y André, C., 2013, pág.8).

Al principio, yo me sentía algo insegura, reconozco que les explicaba todos los pasos a los chicos y chicas, y creo que esto se tornaba muy tedioso. Por ejemplo, les decía: “voy a poner música, así nos relajamos. Esta música nos ayuda a concentrarnos. Yo no voy a gritar, voy a esperar que ustedes hagan silencio. Ahora vamos a relajarnos. Ahora vamos a hacer un ejercicio de visualización. Visualizar es....” etc., etc. Cuando gané seguridad, porque adquirí estos hábitos, cuando finalmente me conecte con mi nueva forma; ya no necesité ordenar

y verbalizar constantemente lo que hacíamos, como si fuera algo extraño o ajeno. Una vez que internalicé esta nueva forma de pararme en el aula, se me hizo carne y se volvió “mi forma”; nunca más necesite decir que hacia ni por qué; simplemente lo hice y lo hago; y debe salir medianamente bien, porque nadie me pregunta “¿Por qué pones música relajante?”, o “¿Por qué meditamos?”...simplemente, se hace y todos y todas disfrutamos de una clase amena.

Con el tiempo profundice en técnicas de meditación y visualización para mí, y me acerqué a la meditación activa, o creativa; como también al rescate de costumbres ancestrales, especialmente, a aquellas que se realizan en comunidad, en círculo, y en ronda. A partir de esto, pase de las meditaciones en el aula, a invitar a meditar cantando palabras, soltando la voz, y de allí también a cantar colectivamente. No enseño a cantar, simplemente invito a soltar la voz, relajándonos o jugando y así aprender o incentivar una producción visual. Por ejemplo, para enseñar los colores primarios en primer ciclo, primero les enseño la canción “trío para un

bolsillo". Esto puede ir acompañado también, de la confección de cotidiáfonos, o de que yo lleve un ukelele o tambor; o acompañándonos de las palmas. Muchos chicos y chicas, suelen ser más afines al lenguaje musical que al visual, por lo cual, estas actividades son muy importantes para ellos y ellas, se sienten integrados, relajados, y se incentivan, por lo que finalmente logran soltarse y trabajar en la hoja, aun cuando les cuesta un poco más lo gráfico.

Muchas veces, y al igual que en los fogones, cantamos en ronda, por lo que finalmente, aparecieron las meditaciones en movimiento (circular) y las danzas circulares del mundo. Todo lo que se realiza en círculo o ronda, tiene una energía muy particular, porque nos conecta a lo ancestral, a tiempos remotos, a las comunidades; al juego infantil. Esto nos vincula directamente con el pasado de todos y todas, a nuestros antepasados más lejanos; y también nos da pertenencia de grupo, de iguales. Muchos autores de la Escuela Nueva han rescatado el trabajo en círculo, incluso Olga Cossetini ya nos invitó a rescatar las rondas del recreo. "Tomemos las rondas más conocidas y las más sencillas...Aprendamos con los niños el canto y juguemos con ellos en el patio". (Cossetini, O., 1945, p. 180).

Con las rondas y danzas circulares, no sólo jugamos, nos movemos y nos divertimos. Son terreno fértil para aquellos chicos y chicas muy inquietos, que de alguna forma, padecen el estar sentados en el aula. En cuanto a la plástica, utilizo este recurso, para explicar los principios de simetría, ritmo, movimiento, geometría, formas concéntricas y circulares, para luego llevar estos conceptos al papel y generar diseños circulares, concéntricos y simétricos; crear los propios mandalas (no darles figuras pre impresas para colorear), sino, trabajar en tres sentidos: explorar un mandala humano en movimiento; explorar la creación de un propio diseño, colorear el propio mandala.

Trabajar en ronda, y hablar de los cuatro elementos de la naturaleza, bailar y luego realizar cuencos de arcilla, adquiere una fuerza y una magnitud, un sentido de conexión entre pares y con la tierra, sumamente trascendente, e incluso ayuda a comprender cómo desde tiempos antiguos, hemos transformado los dones de la naturaleza en arte, el barro en piezas cerámicas.

En cuanto a la relación entre la respiración y el cuerpo, enseñar a respirar frente a un cuadro, mural, (o lámina en su defecto); es una experiencia hermosa. Con los chicos y chicas más grandes (sexto año de la primaria, o estudiantes secundarios), suelo hablarles de la respiración circular para conectarnos con la imagen. El arte, no solamente es un trabajo intelectual, atraviesa todo nuestro cuerpo y sus memorias, e influye en nuestro sistema nervioso, por ende en nuestra salud. Enseñar acerca de cómo el arte nos atraviesa desde distintos puntos, especialmente en lo emocional, es algo que los chicos y chicas comprenden claramente.

Los chicos y las chicas suelen estar más conectados que nosotros adultos, a lo corporal, y muchas veces lo que pasa por su cuerpo tiene un registro más inmediato. Así como hablé de que para explicar la triada primaria podemos cantar; para explicar tipos de líneas, podemos jugar con cintas de colores en el patio o el aula. Es muy simple, les entrego una cinta a cada estudiante, pongo música y comenzamos a caminar y respirar de forma pausada, luego siguiendo el ritmo de la música, comenzamos a dibujar en el aire dirigiendo la cinta, después de un rato, para algunos y algunas se torna danza con elementos y surgen todo tipo de imágenes en el aire: espirales, círculos, líneas onduladas, zigzagantes, etc. En el segundo momento, tratamos de llevar esas imágenes al papel, ya sea en una obra gráfica o en una pintura.

Otro gran disparador, son los cuentos y poesías; y también las leyendas de nuestros

pueblos originarios. Elegidos de forma consciente, según lo que se viene trabajando, o articulando con la maestra de grado, son grandes disparadores para ilustrar, para realizar libros de artista, historietas, libros álbum, estampas, y todo tipo de técnicas gráficas, entre otras actividades, incluidas las tridimensionales.

Elegir un cuento, implica involucrarse con el texto, elegirlo con sentido y consciencia; y leerlo de la misma manera. Leer amorosamente, permitiendo que las palabras lleguen a mi corazón primero para que luego trascienda los corazones de los y las estudiantes. Una lectura consciente, en el momento justo, puede ser terapéutico, y brindar herramientas y reflexiones que acompañen el crecimiento de los chicos y las chicas. Trabajar con cuentos que aborden valores humanos, que reflexionen sobre la diversidad, la inclusión, la empatía, convivencia, y así trabajar para una sociedad intercultural.

En cuanto a las leyendas de nuestros pueblos, funcionan como portales, incluso, muchos estudiantes, hijos e hijas de personas que han migrado desde otros lares; las traen consigo, y al poner en valor estos relatos, también es trabajar sus historias familiares, hacerles sentir cómodos y cómodas, rescatar sus tradiciones, e incluso hacerlas parte nuestro. También son un gran punto

de partida para abordar técnicas ancestrales como la cerámica o el tejido.

En relación a los relatos ancestrales, son maravillosos para hacer consciente y visible, ante los niños y las niñas; los cambios cíclicos de la naturaleza; visibilizar las estaciones del año, y los cambios en sus colores, sus figuras, sus formas. Trabajar la comunión con la naturaleza y sus ciclos, reconocer los dones de la madre tierra, comprender la importancia de su cuidado; nos dará un entendimiento más profundo de que somos parte intrínseca de la vida, y de que la naturaleza no es algo ajeno a nosotros y nosotras sino que nosotros y nosotras somos “la” naturaleza. Este también puede ser el comienzo para trabajar con pigmentos y tintas naturales; barro o madera, o realizar actividades de reciclado, y recuperación de materiales.

“Lo importante es que podamos reactivar esas hermosas partes nuestras que tocamos cuando estamos enamorados...Cualquiera de las actividades mencionadas anteriormente como caminos a la espiritualidad nos pueden llevar a vivir ese estado de fascinación y plenitud que sentimos cuando estamos enamorados. Es increíble cómo algo tan sencillo como una puesta de sol frente al mar pueda provocar ese éxtasis que humedece los ojos, ensancha el corazón, eriza la piel y recorre el cuerpo y el Alma como un bálsamo unificador”. (Chavez Martinez, E., 2017, p.131).

Síntesis

Las “herramientas” son suscitadores (o re-suscitadores), de lo que yo creí se había perdido dentro de las aulas: “herramientas para la creación y la paz” pueden ser las que enumeré: respiración consciente, relajación, visualización, meditación activa, cuentos medicina, canto colectivo o resonante, expresión corporal, danza con elementos, danzas circulares, realización de mandalas, laberintos, etc. Pero esta no es una lista hermética

y acabada de herramientas para la paz y la creación; una herramienta en sí misma no genera nada, lo que genera es la intención y el cómo usemos esa u otra herramienta. Seguramente, quienes lean esto, pensarán en muchas otras y todas son y serán válidas.

Conclusión

Con el pasar del tiempo, pude ver más claramente hacia dónde quiero llegar con la inclusión de otros ejercicios y/o lenguajes. Lo que yo deseo, no es borrar la especialidad de las disciplinas artísticas, las cuales merecen especial cuidado y oficio, sino todo lo contrario, lo que busco es enriquecer las clases de plástica, armar una red, un entramado, donde estar abiertos y abiertas a aprovechar

Proyección

Esta experiencia, o “varias experiencias”, las cuales vinculé en esto que llamo “herramientas para la creatividad y la paz”; no son experiencias cerradas o acabadas. Un ejercicio que funciona bárbaro en un grupo, puede no funcionar en otro; y así nos vamos adaptando y readaptando en el devenir diario y en las multiplicidad de experiencias estéticas. El haber abierto el espectro de las clases de plástica, a otros lenguajes, surgió por una necesidad, impulsada por diversos factores. Lo importante, ha sido la proyección de estas experiencias, acompañadas también, de un cambio de paradigma en lo social (hace trece años hablar de meditar en las escuelas del conurbano bonaerense, era algo totalmente extraño y hoy ya no. Las actividades holísticas, no sólo se entienden, sino que se valoran dentro de las instituciones). Hoy día, todos y todas, celebramos la interdisciplinariedad, la inclusión de lenguajes, la fusión y el ensamble. Como escuela hemos avanzado muchísimo, en valores humanos e inclusión; aunque quede mucho por trabajar.

Mi anhelo es seguir profundizando en actividades artísticas, que acompañen, a través de los lenguajes, al desarrollo de cada Ser, desde el juego, la expresión, y obviamente desde la investigación a través del arte. Que en las aulas, exista el clima adecuado, y las herramientas para que cada chico y cada

cada impulso, cada idea, cada sugerencia para crecer. Crecer en arte, en experiencia, en humanidad, en valores, en ideas, en juego. Que los saberes se vuelvan juegos divertidos y relevantes para el SER; y que cada actividad, cada juego suscite el fuego creativo en quienes estemos compartiendo ese momento tan particular y especial.

chica pueda reconocerse a sí mismo como un ser creador y creativo, capaz de crear infinitos mundos. Que encuentren en el arte, un espacio de juego, de reflexión, de estudio, de expresión; para el desarrollo del Ser. Que arte y vida, estén siempre de la mano; y que el arte sea una forma amorosa de estudiar y aprehender el mundo que nos rodea.

Deseo que estos simples ejercicios, que comenzamos haciendo en las clases de plástica, contagien a otras áreas. Como al diseñar un mandala, en que partimos del centro, del interior, de lo más profundo; hacia el afuera, e incluso puede ser de proyección infinita. Vamos de uno hacia el todo. En una institución, podría ser que un curso contagie a otro, que se expanda a toda la escuela, y de la escuela al mundo. Que la práctica del buen clima, no quede solo dentro del aula, sino que sea parte de la cotidianidad de cada niño y cada niña, y de todos y todas. Solo así, trabajando y expresándonos a conciencia, habremos comprendido la importancia de las “herramientas para la creatividad y la paz”; como un buen camino para unir el arte con la vida.

Anexo

Ver imágenes [aquí](#)

Bibliografía

Cossetini, O. (1945). La Escuela Viva. Ed. Losada. 1° edición

Chavez Martinez, E. (2017). Tu Hijo, tu espejo. Un libro para padres Valientes.

Giraldez, A. y Pimentel, L. (Coord.). (2015). Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. De la Teoría a la Práctica. 2021 Metas Educativas OEL.

Paymal, N. (2010). Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño, niña, joven del Tercer Milenio. Cuarta Edición. Editorial País.

Snel, E. (2013). Tranquilos y Atentos como una Rana. Ed. Kairos.

Aram, M. (2019). Cuentos Medicina para sanar el alma, ed. Digital.

Garth, M.. (1999). Rayo de Sol, meditaciones para niños 3, ed. Oniro.

Karp, P. Sitio web sobre danzas circulares: www.pablokarp.com.ar

Inkiri, T. (2014). Piracanga, educación consciente, Escuela Viva Inkiri, ed. Inkiri.

Piazza, M (1991) medimetraje La Escuela de la Srta. Olga, Argentina.

Read, H. (1982). Educación por el Arte. Ediciones Paidós.

Steiner, R. (1922). Los Fundamentos de la Antroposofía, Conferencia pública, en Elberfeld, Alemania. Ed. Digital.

Vivekananda, S. (2005). Bhakti Yoga, Sendero de Devoción, ed. Kier.

Valladares, L. (2000). Cantando las Raíces, coplas ancestrales del Noroeste Argentino. Ed. Emecé.

Otros Recursos

CD Piojos y Piojitos 2, (2003) por el jardín de la esquina. Argentina.

Del relato arqueológico a la mirada de los niños sobre el pasado

Erika Díaz Zahn¹

María Eugenia Crespo²

¹ Estudiante de Ciencias Antropológicas (UBA)

² Profesora en Antropología Social (UBA)

Resumen

Antropolúdica es un equipo interdisciplinario formado por antropólogos, músicos, actores y artistas visuales que ha realizado diversas intervenciones en escuelas, museos y centros culturales proponiendo el recorrido de una historia que nos remonta 12.000 años en la historia de las primeras poblaciones humanas de Buenos Aires. Inducimos a este viaje a través de una narración oral acompañada de un libro-objeto, dispositivos lúdicos interactivos, estímulos sonoros y visuales. Manipulación de artefactos de piedra, rompecabezas y esqueletos gigantes confluyen en una aventura que cruza investigaciones arqueológicas

de nuestra región con una oferta educativa variada que pone en juego múltiples lenguajes expresivos. Dado que la propuesta involucra niños de primer ciclo, las experiencias son diversas porque modifica el espacio público performateando el espacio cotidiano. Así mismo, las intervenciones con los actores que irrumpen un taller, generan asombro y sorpresa. De esta manera, los niños ingresan a un círculo mágico o ritual". Una propuesta que abarca contenidos de ciencias sociales, hacia un abordaje de la arqueología en intersección con lenguajes lúdicos y artísticos.

Introducción

A lo largo del presente trabajo haremos una revisita por el taller "Arqueología en juego: El misterio de las historias" que venimos realizando y reformulando continuamente desde el año 2014, consolidado con dicho nombre y estructura general en el año 2018 a partir del acceso al subsidio del Programa de Mecenazgo

del G.C.B.A. a través de la Asociación Civil Filosofía Desde el Arte.

Nos proponemos hacer el recorrido por el taller a través de la propia mirada de los niños que vienen asistiendo al mismo desde el 2018. Para esto, tomamos su propio testimonio de un registro elaborado a posteriori

de los talleres para compartir nuestra experiencia en el “Encuentro de educadores Intersección de saberes: ciencia, arte y prácticas cotidianas” realizado en Bahía Blanca en noviembre de 2019.

“Poner la Arqueología en juego”, como ofrece el taller, es ensayar los procesos que constituyen la disciplina, que atraviesan acuerdos y desacuerdos sobre nuestro pasado y cómo puede ser conocido. La Arqueología y, en consecuencia, el pasado como su objeto de estudio, ya no se presentan ante nosotros como un objeto de conocimiento de contornos claros, acabados y universalmente consensuados sino más bien como una relación con nuestro presente.

Pero ¿cómo compartimos lo inacabado de un objeto como el pasado y de unas disciplinas como la arqueología o la antropología? Podemos ensayar múltiples respuestas a esta pregunta. En nuestro caso, y tomando como ejemplo este taller en particular, trabajamos en la apertura de un espacio que involucra un plurilinguaje trazado desde distintas

disciplinas científicas y artísticas nos invita a transitar otras relaciones y diálogos posibles entre los conocimientos científicos, los saberes ancestrales y las trayectorias que cada participante traiga consigo al taller.

Es desde este enfoque interdisciplinario, que nos surge un interrogante: ¿Cómo podemos repensar el territorio de la lúdica, la música, el teatro, la ficción como un terreno fértil para la enseñanza y el aprendizaje de la Antropología y la Arqueología? Una pregunta para la que ensayamos algunas respuestas posibles, inacabadas y abiertas, a lo largo de la planificación de “Arqueología en juego: El misterio de las historias”.

La mirada de les niños participantes nos acompañará a lo largo de nuestro recorrido por la estructura del taller, la especificidad de cada uno de los momentos establecidos en nuestra planificación y la carga de contenidos implicada en cada dispositivo lúdico que se deja entrever en las intervenciones de les niños a través de sus comentarios, interrogantes e intervenciones.

Desarrollo

Marco...

El taller “Arqueología en juego: El misterio de las historias” propone a les niños y todes les participantes del taller un viaje 12.000 años en el pasado para conocer la historia de las primeras poblaciones humanas de Buenos Aires a través de la mirada de una nena. Un relato escrito por Roberta Iannamico y María Alejandra Puppio que se incluye dentro del libro “Bajo las estrellas” (Vaca Sagrada Ediciones, 2008) basado en investigaciones arqueológicas.

Iniciamos este viaje exponiendo objetos arqueológicos y paleontológicos, fichas y actividades destinadas a una primera exploración de nuestro pasado. Luego nos introducimos en un nuevo tipo de ambiente, un

fogón nocturno alrededor del cual nos sentamos en ronda para vivenciar ese pasado, cantarlo, observar y escucharlo. Pero, de pronto, se presenta un conflicto: todas las historias desaparecen detrás de la misteriosa arena del desierto e intervienen en vivo personajes caracterizados: les detectives que trabajan para una sociedad secreta y un villano que quiere apoderarse de todas las historias. Haciendo uso entonces de diferentes dispositivos lúdicos -rompecabezas gigantes, juegos de correspondencia y collage- estos personajes nos guiarán en el camino para resolver el misterio de las historias ensayando posibles preguntas y respuestas sobre los animales, las herramientas y las escenas cotidianas de las personas que vivieron en la región pampeana hace doce mil años atrás.

La planificación de todo el taller se basa en concebir a los destinatarios del mismo como actores en la construcción del conocimiento sobre el pasado. Ya no, un objeto transferible, sino una relación a disposición del encuentro entre sujetos. Partiendo desde ese lugar es que los dispositivos que elaboramos para el taller buscan interpelar a los niños y dar lugar a sus voces y las múltiples resonancias en torno al pasado, la arqueología y la antropología (Crespo et.al., 2017).

Los dispositivos lúdicos elaborados y reelaborados de forma continua, dan lugar a la experimentación, el ensayo y la vivencia de la pregunta arqueológica. La arqueología deja de lado sus pretensiones de ser una fuente de respuestas y certezas para asumirse de lleno en el presente como una relación con el conocimiento atravesada por preguntas, hipótesis, acuerdos y disputas sobre el pasado y cómo puede ser conocido (Crespo et. al., 2017).

Compartimos la pregunta arqueológica construyendo un espacio de seguridad, en los términos de Meirieu (1998), que les permita adentrarse de lleno en la aventura hacia nuestro pasado. Y ese compartir lo hacemos desde distintas disciplinas artísticas, elaborando un plurilinguaje que hace uso de dispositivos lúdicos, teatrales, musicales, audiovisuales. Así damos lugar no solo a la palabra y la escucha si no también a lo corporal y lo imaginario en la construcción de saberes.

En resumidas cuentas, lo que buscamos es “poner la Arqueología en juego”. Y ese objetivo se logra concibiendo a la participación de los niños en el taller no como un fin en sí mismo, si no como un medio para la construcción colectiva de los sentidos del pasado sobre el que versa la disciplina (Crespo et.al., 2017). Y, por ello, elaboramos una planificación del taller que pone a disposición diferentes momentos que ponen en juego distintas formas de relacionarse con los mismos contenidos proponiendo un recorrido espiralado.

Cada uno de estos momentos del taller podemos ponerlos en relación con una disciplina artística predominante con su propio lenguaje y que establece un puente hacia la aventura y las historias: “Cruzar ese puente significa aventurarnos a otra forma de concebir la historia. Una en donde los hechos suceden entre fechas aproximadas y las pistas pueblan el paisaje. Porque esta vieja historia imagina con asombro y dudas el mundo de ese pasado misterioso y distante” (Moscovici Vernieri, 2011).

“¿Se puede tocar?”

El primer encuentro con los niños se produce a través de los restos materiales que estudia la disciplina con el fin de conocer el pasado. Según sea realizado en una escuela o con un grupo efímero de niños en un museo o espacio cultural el trabajo con estos materiales se da de formas diferentes dados los tiempos inherentes a las características de cada espacio y grupo. En el caso de las escuelas, se propuso una instancia previa de trabajo con el material arqueológico. Para eso, se realiza un encuentro con el docente a cargo del grado para conocer las características del grupo, los intereses por en la temática y el taller en sí. A la vez, se le ofrece material teórico para abordar el tema junto con una propuesta didáctica para explorar los materiales junto con los niños. Mientras que en espacios como museos o centros culturales, el encuentro con esos materiales se da en la misma instancia de comienzo del taller.

Sea en la escuela, en el museo o en algún otro espacio cultural es el momento de apertura del taller en el cual damos a conocer el material arqueológico. En este lugar, los objetos suelen estar expuestos en una mesa, mientras uno de nosotros, comienza el intercambio y abre el interrogante en torno a los objetos.

Este momento se construye de forma dialógica. Se pregunta a los participantes sobre

cómo pueden haber llegado estos objetos hasta nosotres, de qué materiales están hechos y, para qué podrían haberse usado o para qué se utilizarían en el pasado. Llegamos así a pensar en estos objetos como indicios de historias pasadas.

En este encuentro, que a priori podría asimilarse a una charla expositiva científica debido al lugar de cuidado que se le da a los objetos, encuentra su quiebre cuando nos preguntamos: “¿se puede tocar?”, como en tantas ocasiones preguntan les niñes.

Nos encontramos aquí ante un puente que nos habilita el pasaje entre el material arqueológico como parte del mundo de lo sagrado para pasar a considerarlo parte del mundo profano. Entendiendo que considerar los materiales arqueológicos como parte del mundo profano, habilita a la exploración de cerca para indagar en la materialidad de las historias de nuestro pasado. Así les niñes esbozan de forma oral, borradores de hipótesis de cómo llegaron los objetos iniciando la punta del ovillo del taller.

La pregunta por la posibilidad de tocar los objetos revisa en última instancia la mirada tradicional sobre los objetos patrimoniales, pues es en este momento donde la percepción sensorial es habilitada para explorar las texturas y temperaturas del objeto porque como plantean algunos autores, habilita a otras formas de transmisiones culturales y de de aprendizajes (Classen, 1991).

“¿Cómo sabés la historia de la nena?”

En la medida de lo posible, se intenta que la actividad anterior sea realizada en una sala distinta a la de la narración de la historia. Para esto, luego de la conversación sobre cómo llegaron los objetos, proponemos una dinámica para conducir a les niñes hacia el Gran Fuego de la Historias. La invitación consiste en ofrecer a cada niñe un pequeño leño anudado a una lana para que unidos con este hilo de fuego, se pueda llegar hacia la otra sala.

Allí les recibe une de nosotres, encargade del momento de la armonización. Cada niñe deja su leño encendido por el hilo sobre un dispositivo lumínico para alimentar el fogón y luego les invitamos a armar una ronda.

A continuación tiene lugar una armonización proponiendo diferentes sonoridades e invitándoles a repetir una canción/melodía que anticipa la historia que se narrará a continuación. Este momento habilita a que cada une encuentre su tono corporal y pueda agudizar la escucha. Cruzamos el puente del relato arqueológico a las historias que nos contamos así como lo hacían nuestros ancestros alrededor del fuego.

Una punta de lanza, un objeto especial de entre los que estuvieron expuestos sobre la mesa funcionará como llave para abrir el gran libro de las historias, un libro objeto realizado especialmente por la artista plástica Celestial Brizuela, que contiene dibujos, collages y dispositivos para conformar una adaptación del cuento 12.000 años del libro “Bajo las estrellas” de las autoras Roberta Iannamico y Alejandra Puppio.

Ya estamos al otro lado del puente, donde la narración oral, la literatura y la ficción se hacen presentes para recomponer esas cosas que la ciencia no puede. Aunque otras siguen quedando en penumbras, dando lugar a la imaginación de todes nosotres. Resuenan entonces preguntas como: “¿Cómo contás la historia si no hay letras?”, “¿Por qué no tienen cara?”, haciendo referencia a las siluetas y sombras de los ancestros que componen los dibujos del relato. Estas preguntas acompañan los pasos en este puente, que pronto se encontrará con más aventuras.

“Si hay un desierto es que taparon las historias con arena”

En el momento del relato se nos propone un nuevo cruce. Esta vez, atravesando un puente colgante, movedizo, incierto. Nos enfrentamos a una página en blanco llena de ventanas que

no llevan a ningún lugar. Al encontrarnos con este impedimento que no nos permite seguir contando las historias de nuestros ancestres, les pedimos a los niños que nos ayuden con sus palabras para ver si de esa forma aparecen las imágenes nuevamente. Sin embargo, lo único que encontramos al dar vuelta las páginas, es la visión de un gran desierto.

¿Quién habrá tapado nuestras historias con arena?, “No hay nada... ¡alguien se robó las historias!”

En el imaginario social, el desierto emerge como aquél “vacío” que debe/puede ser llenado por otros. Una mirada impuesta desde afuera por quienes niegan la existencia de un otro previo que habita, construye, simboliza y gestiona un determinado territorio (Lois, 1999, p.4). Se plantea aquí el nudo en la narrativa del taller como el motor de la pregunta sobre el pasado. En esta instancia, el puente se construye desde el conflicto para llevarnos a una forma otra de seguir nuestro camino hacia el pasado. Pero, ¿qué hay del otro lado?

“¡Encontré una pista! ¡Todo es una pista!”

En este punto entran en escena los personajes que construyen un nuevo escenario para la narrativa que desborda el libro objeto para atravesarnos desde el cuerpo y la performatividad. La intervención de un detective en escena da lugar además a un nuevo género para el taller: la narrativa detectivesca que construye las posibilidades de ese mundo para habilitar la búsqueda, planteando que frente a la desaparición de las historias no nos podemos quedar quietes sino que “Tenemos que seguir buscando pistas”.

El espacio al otro lado del puente resulta ser un mapa del tesoro, el mapa de lo oculto o lo disimulado: un enigma a descifrar. Las pistas están por todas partes. Todo es metáfora, todo es símbolo de ese pasado que se nos escapa (Scheines, 1998).

Lo cotidiano se interrumpe para fundar un nuevo orden en ese vacío que queda: la lúdica (Scheines, 1998). El lugar que transitamos en ese momento es vaciado de su tiempo y espacio, para operar con otros significados y cargado de nuevas cualidades.

Un nuevo mundo en donde todas las historias están secuestradas por unos temibles villanos como el el Cazador de Tesoros o Ministro de la Verdad, se robaron o confiscaron los objetos arqueológicos. Un nuevo mundo donde debemos resolver los desafíos que nos presentan estos villanos que quieren apropiarse de nuestras historias, nuestro pasado, nuestras identidades. Se les plantea a los niños entonces la posibilidad de reconstruir los rompecabezas de esos animales que convivieron hace 12.000 años con las primeras poblaciones humanas para conocer y tratar de entender sus relaciones con ellos. Y así, con la ayuda de los detectives Leopoldo Jolms, con “J”, y Renata Kristie; podrán acompañar a los Guardianes de la Memoria en su misión de reconstruir todas nuestras historias.

“¿Dónde están las historias de los ancestros?”

Ya superados los desafíos que nos propone la figura del villano y recuperados entonces los objetos que nos ayudan a construir las historias del pasado, regresamos al libro para ver cómo vuelven volvían a parecer todas esas historias enterradas en la arena del desierto. Pero las historias de los ancestres siguen sin aparecer. En su lugar, nos encontramos con un desierto ahora poblado con tiendas de acampar, animales, fogones, sierras y ríos.

Cruzamos entonces un último puente hacia las estrellas. Cada una de ellas simbolizando un fogón donde los niños prestan sus voces a los ancestres para contar sus historias. Nos ordenamos en tres grupos y junto a las figuras que aparecieron en el libro se entregan materiales como papel glasé y siluetas humanas, los protagonistas de las historias

que vamos a construir. La característica de todas estas figuras es que tienen un velcro, posibilitando el armado y desarmado de la narración según el interés de les niñes en cada página del libro.

En este momento surgen historias que retoman partes de la narración de la niña de hace 12.000 años pero que se entrelazan con historias nuevas cargadas de sucesos que atraviesan les niñes en su vida cotidiana:

“Pero para hacer la ropa necesito una tijera... uh, ¡no tenían tijeras!”

“Si las historias están en blanco... ¿nadie tiene colores?”

“¿No podemos hacer todos lo mismo! (refiriéndose a las actividades en el campamento) ¡hay un montón de cosas que hacer!”

“¿Vos también sos una ancestra? (A la educadora)”

Reflexiones finales

“Cuando ustedes se vayan,
¿podemos hacer más historias?”

A lo largo del trabajo pudimos ver cómo a partir de los distintos lenguajes planteados por los dispositivos puestos en juego nos lleva a atravesar puentes que conectan con diversas formas de relacionarnos con los saberes. Nos permiten plantear y experimentar la pregunta arqueológica, incluso preguntarnos por la arqueología como nos interpelaba un niño en uno de nuestros talleres: “¿Y si nosotros nos robamos las historias? ¿Y si nosotros somos el cazador de tesoros?”.

Volvemos a la pregunta que nos hacíamos al principio de este recorrido: ¿Cómo podemos

repensar el territorio de la lúdica, la música, el teatro, la ficción como un terreno fértil para la enseñanza y el aprendizaje de la Antropología y la Arqueología?

Creemos que cada momento de este taller propone un ensayo de respuesta a esta pregunta y así se elabora un recorrido que traza puentes que atraviesan heridas expuestas: “¿Y por qué no podemos llamar a los ancestros y preguntarles?”; para también proponernos un salvataje que nunca termina de cerrarlas pero que nos permite transitarlas: “-Nosotros tenemos que contar las historias. Si las contamos, no van a desaparecer”.

Agradecimientos

A nuestres compañeres del equipo: Gabi, Nadia, Darío y Javi. A les niñes y familias que han participado y siguen participando de nuestras propuestas. A las autoras de “Bajo las estrellas”, Roberta y Alejandra. A las artistas visuales que hicieron posible la narración oral y los desafíos, Celeste y Lola. A todas las personas y colegas de las distintas instituciones y espacios que nos han recibido a lo largo de nuestro recorrido en CABA: Museo Nacional del Hombre, Museo Etnográfico Ambrosetti, Casa de los Niños, las Niñas y

Adolescentes sedes Barracas e Illia, Escuela Primaria Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, Comedor Evita (Zavaleta), El Vitral, Casa de Teresa, El Archibrazo, Stand Tierra del Fuego en el FILBA, y escuelas de gestión pública de C.A.B.A. que nos han recibido con los brazos abiertos; y en Bahía Blanca a través del equipo de Arqueología en Cruce: Casa de Cultura de la UNS y Enviñón Stella Maris.

Bibliografía

Iannamico, R. y Puppio, A. (2008) Bajo las estrellas, 12000 años de Historias Bonaerenses. Vaca Sagrada Ediciones, Bahía Blanca.

Classen, C. (1991). Fundamentos de una antropología de los sentidos .Introducción del libro “La diversidad de la experiencia sensorial: libro de consulta sobre la antropología de los sentidos” de David Howes.

Crespo, M. E.; Moscovici Vernieri, G. A., Bellelli, C. y Lavecchia, M. C. (2017). Arqueología y Participación. En: Revista de la asociación de arqueólogos profesionales de la república argentina 1 (1): 46-62 (2017)

Lois, C. M. (1999). La intervención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado Nación Argentino. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788]

Meirieu, P. (1998). A mitad del recorrido. Por una revolución copernicana en pedagogía. En: Frankenstein Educador. Barcelona: Ed. Laertes S.A. de Ediciones Alertes.

Moscovici Vernieri, G. (2011). Viaje al otro lado del puente. Novedades de Antropología N°69 Año 20. pp 14-17.

Scheines, G.. (1998). Juegos inocentes, Juego Terribles. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Bs.As

Sentirse cuando sentimos juntos

Alfredo Arias¹

Francisco Capella²

Erika B. Carabajal³

Pablo Castelli⁴

Alejandro Ponce Leguizamón⁵

Escuela de Educación Especial "San Francisco", Lanús, Argentina

¹ Prof. de Artes en Música - Inst. Municipal de Música de Avellaneda.

² Prof. Nacional de Dibujo - Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón - IUNA

³ Prof. de Artes en Artes Visuales - IUNA

⁴ Prof. de Ed. Física - I.S.E.F. N° 1 "Dr. E. Romero Brest"

⁵ Prof. de Artes en Artes Visuales - UNA

Resumen

La escuela de Educación Especial San Francisco está ubicada en el Partido de Lanús, Provincia de Buenos Aires, a metros de la ribera del Riachuelo, en el Barrio Villa Jardín. La institución fue fundada hace veinticuatro años con el objetivo de atender a la población con discapacidad en un entorno barrial.

Desde el año 2008 se desarrolla el Taller de Arte con una propuesta transversal y multiedad, en proyectos anuales en un proceso de trabajo colectivo de construcción y elaboración de un producto artístico. En este espacio se promueve el aprendizaje a través de experiencias culturales y vivencias que proporcionen herramientas y recursos para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la autodeterminación y la inclusión.

Este taller es organizado por los profesores de Educación Artística (Música y Plástica), Educación Física y Formación Laboral (Fotografía y Audiovisual) y se realizan prácticas de expresión corporal, teatral, musical, artes visuales (Fotografía y Plástica) y audiovisuales. Se desarrolla semanalmente, y asisten al mismo los alumnos de Nivel Inicial, Nivel Primario, CFI, y alumnos y alumnas con proyecto de inclusión.

Desde la mirada de una comunidad escolar abierta, diversa e inclusiva, en el año 2019 se llevó adelante el proyecto y la realización de la película "¿Y vos qué mirás?", con el objetivo de reflexionar acerca de que todos somos diferentes y la importancia de la aceptación del otro con sus singularidades.

Introducción

“Sentirse cuando sentimos juntos” es un proyecto realizado en el año 2019 en el marco del Taller de Arte en la Escuela de Educación Especial San Francisco, que se encuentra ubicada en Villa Jardín, Lanús Oeste.

El equipo de trabajo está conformado por docentes de las áreas artísticas (Plástica y Música), Formación laboral (Fotografía y Audiovisual) y deporte (Educación Física).

En clases semanales a lo largo de todo el año, creamos a través del juego y de las distintas disciplinas artísticas un producto cultural que refleja los intereses y los emergentes de la comunidad en la que se encuentra inserta la Escuela de Educación Especial San Francisco.

En este proyecto se llevó adelante la realización de la película “¿Y vos qué mirás?”, en Mina Clavero, provincia de Córdoba.

El propósito ha sido abordar a nivel institucional la temática de la inclusión, los vínculos en la trayectoria escolar y sus huellas.

Los desafíos que nos planteamos en este proyecto son:

- Realizar una producción que abarque el trabajo con los tres niveles de la institución: Inicial, Primario y CFI (Centro de Formación Integral).
- Participar activamente de la trayectoria escolar de los alumnos con proyecto de inclusión, sumándolos al taller en sede.
- Realizar parte del proyecto de filmación en una geografía distinta a la de la comunidad escolar y trascender la frontera de la escuela.
- Propiciar el sentido de pertenencia como favorecedor de los procesos de aprendizaje.
- Interactuar con otra institución del destino elegido como parte del intercambio cultural y social.

Una escuela abierta

La escuela es un lugar de construcción común y un espacio en donde se transmite la cultura de muy diferentes maneras.

“La escuela debería asumir como principal objetivo el de ayudar a cada uno de sus discípulos a descubrir cuál es su campo de excelencia y a trabajar para darle valor. Sobre esta excelencia podrá construirse su futuro, su trabajo, su felicidad.” (Tonucci, 2012, p. 63)

Educar es siempre una oportunidad, un nuevo tiempo y lugar que convocan al encuentro para aprender con el otro, en lo individual o colectivo. Una posibilidad de atravesar experiencias sensibles que construyan un proceso reflexivo donde no se rechaza lo distinto.

“La escuela debe ser un lugar que, por el mero hecho de asistir a sus clases, ayude a entender nuevas cosas, haga que sus alumnos penetren en otro mundo, el de la cultura, el saber, las artes, la ciencia, la palabra, el debate, la solidaridad. En un mundo en el que se aprenda a ser iguales” (Tonucci, 2012, pág. 61.)

La escuela de Educación Especial San Francisco entiende la educación como una apertura al mundo que nos rodea, generando procesos de aprendizajes colectivos transversales a las áreas y las instituciones.

Se propone la construcción de una comunidad escolar abierta, diversa e inclusiva con el claro propósito de romper las barreras en favor del aprendizaje y la participación.

“La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus características individuales.” (Blanco, 1999)

En cuanto al arte en la modalidad de Educación Especial la Resolución CFE N° 111/10 “La educación Artística en el sistema educativo nacional” dice:

“6.1.7 Educación Especial

96. Desde su especificidad, la Educación Artística deberá articularse con la Modalidad Educación Especial, con el objeto de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, con el fin de fortalecer el común principio de inclusión educativa, y en pos de la efectiva integración de los/as alumnos/as con discapacidades, según las posibilidades de cada persona.”

Según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, las personas con discapacidad son aquellas que tienen alguna deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide.

Las personas con discapacidad son plenas de derecho y es el Estado quien debe proporcionar los apoyos necesarios para que vivan como elijan. Entre los tantos derechos, uno de ellos es la educación inclusiva: educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas y el acceso a la educación superior.

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo

de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros” (Booth y Ainscow, 2002).

Todos somos diferentes y tenemos derecho a la igualdad de oportunidades para aprender y crecer entre otros. Y si pensamos en educación, es importante el papel de la escuela como lugar en donde desarrollarse.

Acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 establece en su artículo 13°: “Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”.

En cuanto a la corresponsabilidad y el acompañamiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes con proyectos de inclusión, la propuesta de la Escuela Especial San Francisco consiste en la presencia de docentes MAI (Maestro de Apoyo a la Inclusión) en las instituciones a las que concurren las y los estudiantes para dar apoyo y configurar actividades junto a docentes de dichas instituciones. Por otra parte, también concurren una o dos veces por semana a la sede de nuestra escuela a tomar clases de apoyo con docentes MAI.

La propuesta del Taller de Arte se ubica en esta línea de compromiso de corresponsabilidad, como parte del proceso de inclusión tanto para quienes tienen proyectos de inclusión, como para nuestros alumnos de sede.

Dentro del marco de la inclusión, atravesamos junto con los alumnos un proceso de búsqueda de un espacio que facilite y habilite la igualdad de oportunidades para una formación integral del individuo. Estudiantes,

familia y escuela atravesando experiencias de construcción en pos de favorecer el

aprendizaje y su participación en los múltiples procesos educativos.

Allá lejos y hace tiempo

Adolescencia y aburrimiento en la escuela, a veces son las caras de una misma moneda.

Corría el año 2008 y en una charla de recreo entre el profe de Música, la Terapista ocupacional y la profe de Plástica surge la inquietud acerca de la apatía de los y las estudiantes en distintas propuestas. Nos preguntamos:

¿Qué podríamos hacer?

¿Qué harían en su tiempo libre fuera de la escuela? ¿Qué les interesaría?

Para profundizar en nuestro trabajo es necesario situarnos geográfica y socialmente. La escuela de Educación Especial San Francisco está ubicada en Villa Jardín, en el barrio Valentín Alsina ahí nomás del Riachuelo, en el partido de Lanús. Fue fundada en el año 1997 y pensada para las niñas, los niños y jóvenes con discapacidad del barrio que no tenían acceso a la escolaridad, y en algunos casos, sus familias desconocían esta posibilidad.

En este barrio vivían y viven nuestros y nuestras estudiantes, a menudo con carencias económicas y estructurales. Entonces ¿Cómo pensar en proyectarse desde ese panorama? ¿Cómo jugar cuando la prioridad es la necesidad? ¿Cómo hacer que estos chicos puedan ser vistos? ¿Cómo mostrar lo que sí podían?

“Necesitamos buenas escuelas capaces de educar a los niños que carecen de la voluntad suficiente, que no tienen las mejores aptitudes ni familias que puedan ayudarles. El problema principal es que la escuela sigue siendo un complemento, una culminación.” (Tonucci, pág. 60)

Así comenzó este espacio de creatividad, como un paréntesis de juego y deseo hacia el futuro, que hasta ese momento estaba signado por la rutina diaria, la discapacidad y la falta de recursos. Este juego nos llevó a crear una obra de teatro que relataba la historia de un

pueblo que no conocía el color y cada uno de sus habitantes caminaban con tachos en su cabeza que no le permitían ver. El color y su ausencia asociado a las emociones y el sonido conectando más allá de lo que no se puede ver, fue en este caso lo que despertó a este pueblo sin color. Al escuchar ese sonido que venía de lejos, pero no tan lejos, otro pueblo y de ese encuentro con el color y el movimiento surge la idea de esperanza y proyección de futuro: habilitar esos otros mundos posibles.

“La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello.” (Eisner, pág. 20)

Al siguiente año, el entusiasmo conjunto nos llevó a apostar y realizar una película donde indagamos junto a los alumnos y las alumnas de toda la institución cuál era el origen de las manifestaciones artísticas, centrándonos en la expresión corporal, la música y la plástica.

El espacio escolar se transformó en escenario y las ideas y los juegos se transformaron en película: “Cantar, Bailar, Soñar - Imágenes de lo posible”.

Desde allí, cada año, los profesores del Taller de Arte realizamos un proyecto anual con todos los alumnos de la institución.

Un puente entre la realidad y la imaginación

Cada martes sucede el ritual, después del desayuno compartido y los saludos, se corren las mesas, sillas y se abre el Taller de Arte. A menudo iniciamos con un baile para entrar en calor, poner algo del cuerpo dispuesto a trabajar donde todo el ser entra en contacto para la creatividad, “...el movimiento nace del cuerpo, toma forma en el espacio, se desarrolla en el tiempo, e implica una determinada energía” (Motos y García, 2007)

Las prácticas artísticas favorecen la expresión, la comunicación de sentimientos y emociones, así como también el desarrollo integral de la persona favoreciendo el encuentro con la cultura a la que pertenece.

“Según nuestro entender, la educación del arte debe caracterizarse por una educación predominantemente estética, en la que los patrones estéticos de la comunidad y de la familia sean respetados e insertados en la educación, aceptados como códigos básicos a partir de los cuales se debe construir la comprensión e inmersión en otros códigos culturales” (Méndez Richter, 2002 pág. 91)

A través del juego, los y las estudiantes establecen un puente entre la realidad y la imaginación. Esta propuesta de taller es un espacio de acción común para aprender y crecer compartiendo experiencias, responsabilidades y distribuyendo roles.

Las experiencias artísticas proporcionan herramientas y recursos para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la autodeterminación, la inclusión y la autoestima. El taller de Arte es un espacio de creación, producción, comprensión de saberes y de ampliación de experiencias culturales, donde los y las estudiantes comparten con sus pares experiencias creativas de juego, actuación, canto, realización de diversas producciones y acercamiento a obras de artistas. Un espacio donde estudiantes y docentes se apropian del

proyecto construyendo imágenes que comunican un mensaje, un sentir colectivo.

“La escuela debe ser pensada como una institución especializada en brindar educación, es decir, como una institución cuyas metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas. Es legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros, sean estos sus propios compañeros, sean los artistas de figuración pública, del pasado o del presente, del ámbito local o del contexto mundial.” (Terigi, 2002)

En el mes de febrero nos reunimos a planificar. Todo empieza con una pregunta:

- “¿Qué hacemos este año con los pibes?”

Esta reunión, siempre está teñida de la emoción del año anterior, de todo lo que vimos que avanzaron y de lo que creemos que les podemos pedir para ir por más.

Desde el mes de marzo se da inicio al proyecto que atraviesa distintas etapas hasta concluir en el mes de octubre/noviembre con la muestra de Arte. Cada clase comienza con una actividad de juego y movimiento, luego del caldeo se realiza una o dos actividades más específicas referidas a atravesar experiencias de actuación, inventar situaciones y/o personajes, cantar y bailar, representar a través del dibujo un relato, tomar fotografías y/o filmar, etc.

A modo de cierre, después del recreo y el partidito infaltable, sale la ranchada, un poco

de música y una charla de repaso por lo realizado en el día. A medida que avanzamos en el ciclo lectivo y en el proyecto este espacio de charla entre todos, se transforma en un diálogo en el que revisamos, estudiantes y docentes, en qué instancia del mismo nos encontramos, repasando y planificando en voz alta, qué hicimos y qué queda por hacer, esto también incluye recordar la importancia de no faltar a la escuela los martes, con la certeza de estar trabajando en algo groso y con arengas y promesas nuestras como:

“¿Saben qué bueno que va a quedar esto? ¿no?”.

“Vamos que a las familias les va a gustar”.

En esta etapa inicial no revelamos nuestra idea de proyecto, abiertos a escuchar los emergentes que pueden surgir de parte de los alumnos. Partimos de una idea de proyecto

Creer, querer y crecer

En el año 2019, año de la ciencia, la investigación y el aprendizaje, según el calendario escolar y en el marco de los 70 años de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, el taller de Arte llevó adelante el proyecto “Sentirse cuando sentimos juntos”.

El año anterior el proyecto estuvo centrado en una obra teatral que transitaba, desde distintos puntos de vista, por la importancia de los derechos tomando como referencia “Derechos torcidos”, la obra de Hugo Midón.

Por otra parte, también en el año 2018, desde el Taller de Formación Laboral en Audiovisuales, se realizaron producciones de cortos que obtuvieron el reconocimiento en concursos como “Lo Mejor de Mi Lugar” y el premio fue un viaje a Miramar.

Este viaje fue un antes y un después, traslado, hotel y pensión completa, todo pago. La playa para nosotros y el encuentro por primera vez con el mar para muchos de nuestros

abierto que se completa junto a alumnos y alumnas.

En el proyecto “Sentirse cuando sentimos juntos” avanzamos un paso más. A partir de la experiencia de sumar en el festejo del 20° aniversario de la escuela, en el año 2017, a ex alumnos y alumnas, surge la propuesta desde el equipo de conducción de incorporarlos a nuestro taller semanal a quienes tienen proyecto de inclusión. De alguna manera, esta experiencia, ya había comenzado a modo de prueba piloto, sumándolos, a pedido de ellos y ellas, que espiaban las actividades del taller y los preparativos de los proyectos mientras concurrían a sede a sus clases de apoyo.

En el año 2019 se formalizó la propuesta con la asistencia durante todo el año de varios de los alumnos con proyecto de inclusión. Las familias aceptaron la propuesta a partir de la reunión informativa.

alumnos. Sonrisas y zambullidas que no vamos a olvidar.

Año 2019 ¿Vamos por más? ¿A dónde podemos viajar?

La búsqueda estaba marcada por encontrar un paisaje distinto al de cada día, el del barrio de Villa Jardín, las casas bajas, y esencialmente el Riachuelo, ese que va bordeando la Ribera y atravesando puentes viejos hasta desembocar en el barrio de La Boca.

Parece un paseo pintoresco recorrer esa geografía, pero esas aguas están contaminadas y el río es un espacio al que no es bueno acercarse, es un río que nos habla de inundación, pérdidas y enfermedades. Es el límite entre provincia y capital, pero más que límite parece una frontera que divide los territorios, que oscila entre lo extranjero e inasequible y la aspiración a cruzar el río, ir a Capital, dejarlo atrás.

De estas observaciones del paisaje cotidiano, surge la idea de ir a una geografía donde

el río invite a sentarse a tomar unos mates, refrescarse y charlar, un río al que se pueda entrar, disfrutar, nos conecte con la vida en la naturaleza. Pensando en esto y evaluando las posibilidades económicas y logísticas es que Córdoba se transformó en nuestro destino.

Esto sumado a la experiencia que ya se venía macerando en cuanto a lo dúctil que resultaba el lenguaje audiovisual en nuestra comunidad, fue el puntapié que nos llevó a unificar la idea de viajar con nuestros estudiantes a otro contexto geográfico de río y hacer una película con un celular y mucho ingenio.

Todos son protagonistas y hacedores, incluso las familias. Desde el inicio fueron convocadas a desayunos informativos y actividades lúdicas. Consideramos que, si los niños, niñas y adolescentes ven a los adultos jugar, a ellos y ellas les facilita poner el cuerpo y entrar a ese mundo de imaginación. Las familias también logran sentido de pertenencia con respecto al proyecto y acompañan de cerca siguiendo su evolución.

Nuestra comunidad, en general, tiene ajustados recursos económicos y desde la institución se promueve que nadie quede afuera de la propuesta por esta razón.

Escuela y familia mancomunados en esta travesía para hacerla posible. Era necesario el acompañamiento de todos: recolección de fondos y recursos para llevar a cabo el viaje (rifas, ferias del plato, venta de bolsas de residuo fabricadas en la institución).

En esta acción hacia afuera de la institución, el barrio, la familia, tengamos en cuenta que la gran mayoría de ellos y ellas no conocían las sierras, tampoco otro río que no fuera el Riachuelo y nunca habían pasado una noche lejos de sus casas. Creer y querer: hacer una película, ya no un corto sino un largometraje, en escenarios naturales lejos del espacio conocido, aventurarnos a viajar todos juntos lejos del nido, fue todo un acto de fe. Creer, querer y crecer.

La película cuenta la historia de un grupo de amigos que se van de viaje motivados por la recomendación del médico a uno de ellos para “cambiar de aire”.

El viaje tiene sus peripecias hasta llegar a destino, pero esa no era la única dificultad que iban a encontrar. Al llegar al alojamiento, nada de lo pactado estaba disponible y la dueña no parecía ser una persona de muchos amigos.

A medida que transcurre el viaje se encuentran con mayores inconvenientes y promesas de hospedaje que no se cumplen. Pero una historia de amor también comenzaba.

“¿Y vos qué mirás?” Una frase que dice repetidas veces la dueña del hotel, alejando a quien la escucha y no dejando lugar a repreguntas.

La doble lectura de esta frase en las escenas de la película, como una forma de marcar territorio, de protegerse, casi una “invitación” a la pelea. Pero también, leyendo entrelíneas, una pregunta acerca de qué estamos mirando, cómo somos vistos, la mirada como construcción de la identidad.

En el desarrollo de la historia se desanda la biografía escolar de la dueña del hotel, un flashback que muestra recuerdos de pequeña en la escuela. La protagonista pasaba por experiencias que pareciera ser, dejaron marcas en ella: recreos en donde quedaba fuera de los juegos con otros chicos, docentes esperando mismos “resultados” de todos los alumnos, actos escolares en los que su familia no iba a verla, situaciones de bullying donde sonaba la frase “¿Y vos qué mirás?”.

Estas escenas, en oportunidades, cotidianas en nuestra comunidad escolar son algunas de las que quisimos retratar en la película. El propósito, reflexionar acerca de las actitudes de las personas para entender y aprender a empatizar, porque no siempre sabemos de su historia y nos quedamos con la primera impresión.

El final no lo vamos a contar, una historia de amor, historias detrás de las historias y la

búsqueda de alternativas posibles al modo de vincularnos con lo diferente.

Déjalo ser

El taller de Arte es un espacio sostenido, ininterrumpidamente, desde el año 2008. Tiene como condición necesaria el trabajo por áreas transversales, lo colectivo reconociendo las individualidades y la flexibilidad requerida en la realidad dinámica en la que se encuentra inserta la escuela de hoy.

Consideramos importante el intercambio docente y la retroalimentación, ya sea por las diferentes áreas profesionales que se entrecruzan, como por los estilos de enseñanza. El trabajo por áreas transversales facilita la pluralidad y la profundidad alcanzada en cada proyecto.

Esta modalidad de trabajo docente nos encuentra en un proceso de constante transformación y aprendizaje, de nuestros pares y de nuestra comunidad escolar. Estar dispuestos a desprendernos del ego, de lo específico de “mi materia” y abiertos a enriquecernos a partir de la multiplicidad de conocimientos que circulan y entendiendo que todos los modos de enseñar tienen lugar. Habilitar en nosotros el ser aprendices, moldear nuestro ser docente.

Es un objetivo claro que todos los niveles de la institución (Inicial, Primario, CFI y alumnos/as con proyectos de inclusión) participan en el proyecto, atendiendo a las diferencias evolutivas de cada grupo y sus intereses específicos para un aprendizaje significativo.

La propuesta es construida colectivamente y guiada por el grupo docente, tomando los emergentes y considerando las habilidades de cada participante. La construcción conjunta sucede puertas adentro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también se da con otros actores institucionales como las familias y el intercambio con otras instituciones.

Ampliar el horizonte como un modo de mirar más allá de los límites conocidos, casi como una metáfora de las propias limitaciones: dormir lejos de casa, mirar y descubrir otros paisajes, saber que el río puede ser otra cosa, construir escenarios a partir de lo hallado. Hacer escuela en otra geografía.

Una Road Movie desde Villa Jardín, una película que se va haciendo en el camino, un viaje iniciático desde nuestras subjetividades.

El trabajo colectivo que se entrelaza en la cotidianeidad de una aventura comunitaria. Participar es ser parte, donde el todo es más que la suma de las individualidades: jugar a ser actores, técnicos, camarógrafos, utileros. Jugar a hacer una película, hacer una película jugando.

Si bien el viaje a Córdoba se pudo realizar, nos quedó pendiente por las dificultades de logística y los tiempos escolares, realizar un intercambio con alguna institución local.

Desde aquel comienzo en el año 2008 y la apatía que observábamos de los adolescentes, hoy podemos decir que hemos ganado terreno: el arte tiene un espacio preponderante en la institución, en la formación de los alumnos y en la comunidad.

En este trayecto las familias aprendieron que las experiencias artísticas son mucho más que disfrutar, jugar es también un modo de aprender vivenciando. Los chicos quieren venir a la escuela, esperan el martes con ganas, disfrutan este espacio y construyen con entusiasmo.

A menudo las personas con discapacidad suelen solo ser vistas en su discapacidad, en lo que no pueden. Cambiar ese paradigma es barajar y dar de nuevo, la discapacidad no es ya un condicionante, es solo una condición, un sello personal.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. A su vez, reconoce el derecho a la educación, basado en la no discriminación y la igualdad de oportunidades, procurando asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles en las distintas instancias de la vida de una persona con discapacidad.

El título de la película “¿Y vos qué mirás?” está ubicado allí, en esa doble lectura, en lo que nos distancia y en lo que nos invita a interpelar dónde estamos poniendo el ojo, qué enfocamos del otro.

La modalidad de trabajo del Taller de Arte genera un clima de trabajo y confianza donde todos pueden aportar, enseñar y aprender desde sus singularidades, una tarea de todos y todas.

El arte ofrece una multiplicidad de miradas y no hay una única respuesta correcta. Los valores de respeto y confianza que allí circulan, habilitan la voz, fortalecen la autoestima, el saber que puedo, que voy a ser escuchado.

El vínculo arte y educación es importante no sólo por el currículum, sino por entender el arte como un vehículo para la transformación personal, se puede aprender jugando, creando, y esos aprendizajes no quedan circunscriptos a este espacio, sino que son saberes para resolver situaciones de la vida.

El enfoque de la diversidad no se limita a la diversidad en términos de personas con discapacidad, sino a contemplar la singularidad de cada alumno y considerar que todos somos diferentes.

Una inclusión real nos desafía a generar un encuentro horizontal donde nadie pierde su identidad, ninguno deja de ejercer su rol y

a su vez el patrimonio de la palabra y la construcción de sentido se democratizan.

“Miramos la misma luna,

buscamos el mismo amor,

tenemos la misma risa,

sufrimos la misma tos.

Nos dan las mismas vacunas

por el mismo sarampión,

hablamos el mismo idioma

con la mismísima voz.

Yo no soy mejor que nadie

Y nadie es mejor que yo

por eso tengo los mismos derechos,

Que tenés vos.

Yo no soy mejor que nadie

Y nadie es mejor que yo

por eso tengo los mismos derechos,

Que tenés vos...”

Derechos torcidos

(Hugo Midón)

Y si todos miramos la misma luna y tenemos los mismos derechos, entonces podemos hacer que nadie quede fuera.

Bibliografía

Booth, T y Mel Ainscow, M (2002). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad

Consejo Federal de Educación “2016 - Año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional” Resolución CFE N° 311/16 Buenos Aires

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Mendes Richter, I. (2002) . Multiculturalidade e interdisciplinaridade, en Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez editora. Sao Paulo.

Ministerio de Educación de la Nación, Modalidad Educación Artística, Resolución CFE N° 111/10. Buenos Aires. 2010.

Motos, T. y García, L. G. (2007). Práctica de la expresión corporal. (4ed). Ciudad Real: Ñaque.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, en Artes y escuela. Aspectos curriculares de la educación artística. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.

Francesco Tonucci, F. (2012). Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII / coord. por Beatriz Jarauta Borrasca, Francesc Imbernón Muñoz.Graó. Barcelona.

Odisea L120: Gamificación de la propuesta evaluativa de Laboratorio I en la Licenciatura en Artes Electrónicas (UNTREF)

Micaela Paz¹

Guadalupe Álvarez²

¹ Licenciada en Artes Electrónicas (UNTREF), Técnica en Producción y Creatividad Radiofónica (ETER) y actualmente se encuentra finalizando la Especialización en Docencia Universitaria (UNTREF). Desde 2015 es Tutora de la Licenciatura en Artes Electrónicas e integra el Equipo de Coordinación de la misma, además de desempeñarse como docente JTP de Laboratorio I y Seminario de Artes Electrónicas I y II. Es investigadora en formación en los proyectos “La performatividad del archivo” (Dir. Martín Acebal, UNTREF) y “Base Video: El Audiovisual En América Latina” (Dir. Gabriela Golder, UNTREF). Trabaja de manera independiente en comunicación digital y gestión y realización de proyectos web.

² Licenciada en Artes Electrónicas (UNTREF) y actualmente se encuentra finalizando la Especialización en Docencia Universitaria (UNTREF). Integra el Equipo de Coordinación de la Licenciatura en Artes Electrónicas y se desempeña como docente JTP de las materias Animación Digital, Laboratorio I y Laboratorio IV. Es investigadora en formación del proyecto "La performatividad del archivo" (Dir. Martín Acebal, UNTREF). Trabaja de manera independiente en las áreas de comunicación, diseño multimedia y animación digital.

Resumen

El presente trabajo analiza la *gamificación* de la propuesta evaluativa elaborada durante el año 2020 en la materia Laboratorio I perteneciente a la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Dicho laboratorio, se presenta como un espacio curricular inicial cuyo principal propósito es ofrecer una introducción a las artes electrónicas, la programación creativa y la experimentación artística. La propuesta evaluativa, denominada *Odisea L120: La experiencia virtual*, fue desarrollada como modo de superar las siguientes

problemáticas: el bloqueo creativo ante la realización de un proyecto artístico en una instancia inicial de una carrera universitaria; el aislamiento producto de la emergencia sanitaria por COVID-19; la adecuación en función al tiempo necesario para la realización del proyecto; y la coherencia con los contenidos y la metodología trabajados en el curso. La propuesta implicó la realización de una tirada de cartas digital con diferentes elementos -visuales, materiales, sonoros y textuales- que funcionaron como disparadores para elaborar una producción artística de cierre de curso.

La mecánica del juego se estructuró a partir de una narrativa de ciencia ficción, un conjunto de reglas y una dinámica colaborativa entre los participantes. La evaluación de la experiencia evidencia gran motivación entre los estudiantes y un foco particular en el trabajo conjunto producto del sistema de

colaboraciones. Entre las principales conclusiones se establece que las estrategias propias del juego -tanto la apertura de posibilidades como la imposición de límites- resultan valiosas para estructurar instancias de creación artística.

Introducción: evaluación *gamificada* en una carrera universitaria de arte y tecnología

En el presente artículo analizaremos la propuesta de evaluación *gamificada* desarrollada durante el año 2020 para la materia Laboratorio I perteneciente a la Licenciatura en Artes Electrónicas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Este espacio curricular tiene como propósito ofrecer un panorama actual sobre las artes electrónicas, un acercamiento a la programación creativa y un espacio para la experimentación artística. La Licenciatura en Artes Electrónicas tiene a la tecnología en el seno de su diseño curricular, tanto en sus contenidos como en sus metodologías. Tal como sostiene Edith Litwin, si consideramos que las tecnologías son tanto herramientas como entornos, entonces su principal valor reside en que “pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración” (Litwin, 2005, p.7).

Laboratorio I es uno de los primeros espacios de la carrera que los estudiantes transitan una vez aprobado el Curso de Ingreso, que se desarrolla de marzo a junio. Los estudiantes que ingresaron en 2020, en plena vigencia del ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio), solo habían tenido oportunidad de cursar presencialmente durante las dos primeras semanas de marzo. En dicho contexto, perdieron no solo la posibilidad de encontrarse con pares y docentes, sino también de hacer uso del Taller de Artes; espacio

en el que habitualmente pueden elaborar sus proyectos haciendo uso de herramientas provistas por la universidad.

En este escenario extraordinario y, teniendo en cuenta las problemáticas diagnosticadas en la evaluación del año anterior, nos planteamos abordar los siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera diseñar una propuesta de evaluación formativa orientada a valorar procesos y producciones artísticas?,
- ¿cómo favorecer el abordaje inicial de un proyecto superando rápidamente el bloqueo creativo de *la hoja en blanco*?,
- ¿cómo habilitar un contexto de intercambio colaborativo que permita sostener la motivación de los estudiantes en el marco de una cursada en modalidad virtual?

Tal como sugieren Ruth Contreras y Jose Luis Eguia (2016) consideramos que la *gamificación*, entendida como el uso de elementos del juego en propuestas de aprendizaje, debe partir de la necesidad de repensar problemáticas diagnosticadas y de la posibilidad de abordarlas a partir de su implementación. En línea con lo expuesto, Maggio et al. proponen que “una mirada inclusiva a las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje” (2014, p.107). Entonces, cabe

preguntarse cómo podemos producir las condiciones para que se genere una comunidad de aprendizaje en un ámbito como la educación universitaria en el que las lógicas jerárquicas gozan de buena salud. Valverde Berrocso (2011) encuentra en las comunidades de desarrollo de software libre y de código abierto un modelo para pensar la transformación hacia estructuras más flexibles e interactivas en las instituciones educativas. En dichas comunidades sobresale el cooperativismo, la descentralización del trabajo y el crédito al aporte individual (Valverde Berrocso, 2011). El paradigma comunitario, como se desarrollará más adelante, fue incorporado tanto en el diseño e implementación de la evaluación gamificada por parte del equipo docente, como en la dinámica del juego para los estudiantes.

En este sentido, para atender a los interrogantes mencionados anteriormente, la evaluación final del curso fue planteada a partir

de la propuesta *Odisea LI20*: la experiencia virtual; una narrativa de ficción que, mediante un sistema de reglas y una tirada de cartas digital, ofrecía un conjunto de elementos posibles -visuales, sonoros, materiales y textuales- como inspiración para desarrollar una producción artística. El desafío fue que cada estudiante, ya sea de manera individual o grupal, pudiera producir una pieza o composición artística a partir de la articulación de los elementos presentes en las cartas y los contenidos trabajados en el curso. A su vez, cada participante contaba con la posibilidad de solicitar colaboraciones al resto de sus compañeros, que serían recompensadas a través de la asignación de puntos extra. En los apartados que siguen se desarrollarán las etapas de realización de esta propuesta de evaluación y un breve análisis de su implementación en 2020.

Desarrollo: imaginar y construir otros modos de evaluar

¿Por qué un juego?

Tal como se mencionó anteriormente, la propuesta elaborada se configura en la dinámica de un juego. En este sentido, se vuelve importante precisar el enfoque desde el cual se aborda este concepto desde el ámbito de la educación superior y, particularmente, en este trabajo. En primer lugar, el juego como práctica fue estudiado desde corrientes antropológicas y definido en tanto tal como una “actividad divertida, voluntaria, intrínsecamente motivadora, que incorpora la libertad de elecciones o el libre albedrío, ofrece escape y es fundamentalmente emocionante” (Sutton-Smith, 2001 [1997], p.174). Así, Brian Sutton-Smith propone ciertas categorías para definir el juego desde sus principales características: como intercambios de poder y competencia; como acto de vinculación y pertenencia; y como práctica de actividades de

la vida real. Estas categorías también pueden reagruparse en las funcionalidades del juego: el juego como *posibilitante* de aprendizajes, el juego como *posibilitante* de poder, el juego como *posibilitante* de la fantasía y el juego como reconocimiento de uno mismo.

Ahora bien, ¿cómo se articula esta práctica en la educación superior? Begoña Gros Salvat (2014) sostiene que tanto el uso de los juegos digitales como la gamificación resultan útiles en la educación superior para fomentar la implicación y participación de los estudiantes. Sin embargo, asegura que esto no es un hecho consumado con una correspondencia directa. Es decir, el hecho de jugar no garantiza una buena práctica ni una situación formativa en sí misma si no hay un proceso de reflexión crítica y discusión que lo acompañe. Según la misma autora “la idea principal es utilizar la mecánica y las técnicas de los juegos tales como los incentivos, la retroalimentación

inmediata y las recompensas en el diseño del escenario de aprendizaje” (p.119) sin dejar de lado la tarea docente de orientar dicho proceso. En sus aportes también se sostiene que el juego en su dimensión social facilita la resolución de problemas, ya sean individuales o grupales, y que los mismos pueden ser empleados para desarrollar la colaboración y las habilidades de negociación. Recuperando sus palabras, “se aprende del juego y también de las acciones, ideas y decisiones de los demás participantes” (p.117).

En línea con este planteo, en la elaboración de esta propuesta se adoptó un enfoque crítico en relación con el jugar, ya que más allá de buscar motivación y participación activa de los estudiantes, la intención también era elaborar una estrategia para que el juego funcione como modo de activación del pensamiento crítico-reflexivo. En este sentido, Mary Flanagan (2009) sostiene que la criticidad en el juego puede fomentarse para cuestionar un aspecto del *contenido* o un aspecto de la función de un escenario que de otro modo podría considerarse un hecho. La idea detrás de estas perspectivas técnico-críticas es que, al ir más allá de las necesidades de diseño percibidas como obvias, podríamos crear sistemas desafiantes. En la propuesta del juego y el contexto de educación artística

en el que se inserta, también se plantea un elemento interesante: el uso de la imaginación como posibilidad y como límite. Así como el juego plantea un sistema de interacción reglado, también supone la posibilidad de imaginar otros mundos. Tal como sostienen Csikszentmihalyi y Bennett (1971) el juego es, ante todo, un abordaje de la posibilidad. Algo similar sucede al elaborar una propuesta artística e imaginar otros mundos posibles delimitados por un sistema de configuración particular: la estética, la materialidad y el abordaje conceptual.

La elaboración de la propuesta: diseño e implementación

La elaboración de esta propuesta surge de una dinámica de trabajo que involucra una etapa de diseño -la cual se llevó a cabo en aproximadamente tres semanas- y una de implementación -que se fue trabajando paralelamente- para tener la propuesta operativa en menos de cuatro semanas. En la etapa de diseño se desarrolló el material que conformaría el juego y los elementos que se pondrían en relación a través de la tirada de cartas. En la etapa de implementación se desarrollaron las herramientas técnicas necesarias para su funcionamiento en un soporte digital.

Diseño

Cartas

El diseño de las cartas estuvo inspirado en mazos coleccionables como el *Magic*¹. Cada carta se conformaba por un título, un elemento -sonoro, visual o material- y una instrucción. El contenido de las mismas fue seleccionado en vinculación con los temas,

conceptos y dinámicas abordados en la cursada. Principalmente, los elementos visuales y sonoros fueron obras mencionadas en las clases, registros o documentaciones de los procesos de algunos artistas, elementos compositivos utilizados en programación o registros fotográficos/sonoros conectados con alguna clase en particular. Para los elementos

¹ “Magic: el encuentro” es un juego de cartas coleccionables diseñado en 1993 por Richard Garfield, profesor de matemáticas, y comercializado por la empresa Wizards of the Coast. Magic: el encuentro. (1 de noviembre de 2021. En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Magic:_El_encuentro&oldid=138949340).

materiales, teniendo en cuenta el contexto, se consideraron únicamente aquellos relacionados con el ámbito cotidiano: cartón, algodón, vidrio, espejo, papel, agua, hilo, piel, entre otras. A su vez, estos elementos fueron coherentes con la dinámica propuesta en las clases de experimentación del Laboratorio.

En cuanto a las instrucciones (Tabla 1) se tomó como principal elemento el absurdo; concepto utilizado con el propósito de explorar las expresividades personales y colectivas desde lo lúdico. Ejemplos de esto son las recreaciones de diferentes obras que funcionan como disparadores para la experimentación en el laboratorio: *One minute sculpture* (1997-98) de Erwin Wurm, las esculturas conceptuales de Tom Friedman y las instrucciones provenientes del movimiento *Fluxus*, especialmente relacionado con el trabajo de Yoko Ono. Un factor importante para la elaboración de dichas instrucciones fue que permitieran

la apertura de sentidos, es decir, que posibilitaran diferentes exploraciones según su interpretación.

Por último, los títulos (Tabla 2) se elaboraron para ofrecer un aspecto más a asociar con los diferentes elementos que conforman cada carta. Si bien proponen un guiño al tarot, fueron elaborados a partir de las temáticas de cada clase para que se vincule con lo trabajado en el curso y, así, mantener una coherencia.

El equipo docente trabajó de manera asincrónica para elaborar 42 títulos, 24 instrucciones; y disponer de 22 elementos visuales, 11 elementos sonoros y 12 materialidades. Con esos contenidos se desarrolló una plataforma para hacer la [tirada de cartas](#)² combinando estos elementos de manera aleatoria. En cada tirada el equipo o participante individual recibiría tres cartas -una con el elemento visual, una con el elemento material y una con

² El “oráculo” o, más formalmente la herramienta para realizar la tirada de cartas, se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://lab1.surwww.com/2020/cartas/reparto.html>. (1 de noviembre de 2021)

Tabla 1. Listado de instrucciones elaboradas para las cartas.

Instrucciones	
¿Cuánto celeste hay hoy en tu cielo?	Resumí un sueño en tres imágenes.
Imaginá tener recuerdos de situaciones que nunca viviste.	Diagramá un mapa de todas las personas que conociste en tu vida.
Imaginá tu vida como un álbum de figuritas.	Cerrá los ojos.
Registrá todos los likes que diste ayer.	Diseñá una estrategia para que dos personas del curso interactúen.
Registrá tu respiración por una hora.	Diseñá una forma de recorrer el campus de Villa Lynch.
Imaginá el sabor de la felicidad.	Imaginá la vida dentro de 50 años.
Imaginá un lenguaje para los sentimientos.	Diseñá un algoritmo para borrar.
Imaginá ser la única persona que no fuese atraída por la gravedad terrestre.	¿Dónde vas a aterrizar después de la pandemia?
Recordá la última vez que te perdiste.	Imaginá hacer todo lo que dejaste en suspenso.
Imaginá una conversación con tu yo del futuro.	Acostate en el suelo con una oreja y escuchá con atención.
Imaginá tener el tamaño de una hormiga.	Imaginá todos los procesos y recursos que hacen posible tu estar aquí.
Imaginá cada alimento que consumas en un día como un sonido.	
¿Cuánto espacio ocupás?	
Fuente: Elaboración propia.	

Tabla 2. Listado de títulos elaborados para las cartas.

Títulos		
La ruina	Los códigos	El consejo
La colaboración	Las dimensiones	El desafío
La soledad	El espíritu	El ambiente
El detalle	Los significados	La ley
La actualización	La atmósfera	La fuerza
La contracara	El status quo	Les amigos
El murmullo	El dorso	La transmutación
Lo invisible	La ambigüedad	Los sentidos
La resonancia	La conexión	El pecado
La copia	La huella	El diálogo
Lo falso	El karma	La hibridación
La familia	El plan	El final
La cadencia	El pasado	El origen

Fuente: Elaboración propia.

el elemento sonoro- que a su vez se combinarían, cada una, con un título y una instrucción de manera aleatoria (Figura 1).

Colaboraciones

Uno de los puntos que requirió bastante debate, fue si el trabajo final sería grupal o individual. La mayoría del equipo docente estaba de acuerdo en que, si bien era más difícil evaluar el aporte individual de cada estudiante,

los trabajos grupales permitían mayor riqueza en varios sentidos. Dado que la posibilidad de reunirse a trabajar estaba limitada por el ASPO; decidimos que la posibilidad de armar grupos quedara a libre elección. Sin embargo, para no resignar la interacción entre estudiantes, incorporamos como regla que todos los proyectos tenían que contar con colaboraciones de otros estudiantes del curso. Esta dinámica se implementó a través de una

Figura 1



DESCARGAR CARTAS

cartelera virtual en un canal de *Discord*³ en el que los grupos o estudiantes podían hacer pedidos específicos, con indicaciones sobre cómo y cuándo necesitaban las tareas pedidas y ofrecerse para colaborar en los mismos.

Narrativa, reglas y pistas

Las pautas de *Odisea L120: La experiencia virtual*, fueron publicadas en una [web](#)⁴ especialmente creada para la materia. La propuesta,

como se estila en los juegos de rol, comenzaba con una narrativa:

“Durante 12 semanas nuestras interfaces registraron nueva información del entorno L1. Se hicieron algunos procesos parciales para administrar los datos obtenidos, pero ahora será necesario hibridar los clústeres, ejecutar colaboraciones estratégicas con otros transhumanes y resumir el código L1-20.”

³ Discord es una plataforma diseñada para crear y administrar comunidades públicas y privadas mediante servicios de comunicación como llamadas de voz y video, salas de chat e integraciones de otros servicios personalizables. Es una herramienta muy utilizada entre la comunidad gamer. (1 de noviembre de 2021. En Wikipedia. <https://en.wikipedia.org/wiki/Discord> (software)).

⁴ El link de la presentación del juego está disponible en el siguiente enlace: <https://lab1.surwww.com/2020/>. (1 de noviembre de 2021)

Figura 2

Funcionamiento del "Oráculo"

1- Ingresamos a la siguiente web para hacer la tirada de cartas en vivo: <https://lab1.surwww.com/cartas/reparto...>

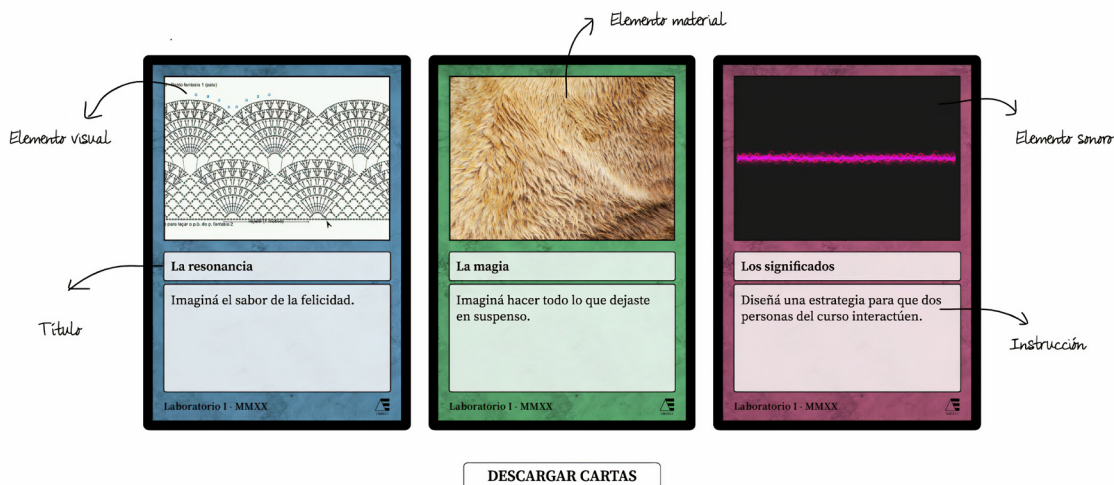
2- Se genera una URL única para la tirada, a la que se puede volver a acceder para consultar las cartas fueron asignadas.

<https://lab1.surwww.com/cartas/?mano=MadsP0jzSXYuIdDRqrU>

REPARTIR CARTAS

REPARTIR CARTAS

3- La tirada se compone de 3 cartas: una con un elemento visual, otra con un elemento material, y una tercera con un elemento sonoro. Cada carta, además de su elemento, tiene un título y una instrucción, que se combinan aleatoriamente a partir de una base de datos.



4- Los estudiantes tienen la posibilidad de descargar las 3 cartas correspondientes a la tirada asignada.

En esta expedición exploramos y descubrimos un mundo desconocido, en parte imaginario y en parte real. ¿Qué deberíamos conservar de este viaje? Una bitácora, una serie de evidencias, un trazado de conexiones. Muestras del terreno, fotografías, grabaciones. ¿Testigos? ¿Mutaciones? Una marca en algún lado. Una memoria en la nube (el recuerdo de una nube). Para que les visitantes del futuro y del pasado sepan de nuestro paso por L1 en 2020, cuando todos estaban en sus casas a causa de un temido virus.”

A continuación se especificaba el objetivo del juego: elaborar una composición o producción final que evidenciara la apropiación de los contenidos trabajados en el curso. Además, se explicaba la dinámica de asignación de cartas, que debían ser incluidas de alguna manera en la composición o producción. Más adelante, se detallaban las reglas y pistas que terminaban de dar un marco a la propuesta.

El sistema de reglas tenía como objetivo delimitar el tipo de producción esperada y servir de contención, para que la consigna no sea totalmente libre. Cada una de las reglas iba acompañada de un *tip* de ayuda para orientar la producción. Las reglas fueron que la producción realizada debía:

- habitar el territorio material y digital;
- contener al menos algún elemento ajeno;
- contar con la colaboración de uno o más compañeros de curso;
- contener un mapa o diagrama que establezca relaciones entre sus componentes, con el entorno y con referentes del campo de artístico y/o científico;
- e incluir un escrito.
- Asimismo, se incluyeron pistas con la finalidad de evitar el bloqueo que podía producir pensar en una producción que cumpliera con todas las reglas. Estas fueron:

- No hay una sola manera de hacerlo;
- no es necesario que elaboren un único producto final, la composición o producción puede concretarse en una serie de evidencias de distinto orden.
- puede ser individual o grupal, pero es importante que sea colaborativo;
- para integrar las experiencias del Laboratorio se pueden usar los trabajos realizados, darlos vuelta, intervenirlos. Vale incluir trabajos propios y ajenos;
- seguir una intuición, darle espacio al deseo, profundizar en algo que les interese.

Dado que se trataba de una instancia de evaluación, que eventualmente tenía que tener una calificación numérica, decidimos establecer parámetros para otorgar el puntaje. En primer lugar, se definió utilizar una escala de 5 sobre 100 puntos para salirse de la correlación directa con la nota 1-10. En segundo lugar, establecimos que no se podía llegar al máximo de 100 puntos sin haber realizado colaboraciones para otros compañeros; y que incluso las colaboraciones podían sumar puntos extra más allá de los 100. Los criterios para la asignación del puntaje quedaron determinados de la siguiente manera: cumplimiento de las reglas (20 puntos), utilización de las cartas (15 puntos), calidad interdisciplinaria (20 puntos), estrategia de presentación (15 puntos), calidad de las evidencias (20 puntos), puntos extra individuales por realización de tareas de colaboración (entre 5 y 10 puntos según la complejidad de la tarea).

Por último, se dejaron asentados los tiempos del juego, que tendría una duración total de tres semanas. Se estableció una fecha para poner en común las ideas de cada equipo o participante individual, en la que además los estudiantes tendrían la posibilidad de volver a asociarse si lo deseaban. Asimismo, se pautó la fecha de exposición de las producciones o

composiciones, durante la última semana de clases, y una instancia para las devoluciones y asignación de puntajes.

Implementación

El desarrollo técnico de la propuesta (Figura 2) fue realizado por el docente Ignacio Guerra. Se utilizaron dos herramientas de gestión, una interna (con acceso únicamente del equipo docente) y otra externa (con acceso a cualquier persona que posea el enlace). Ambos desarrollos fueron realizados en los lenguajes *HTML*, *CSS* y *Javascript*.

La primera herramienta se utilizó para administrar la tirada de cartas y que esta sea efectivamente librada al azar, es decir, que los estudiantes no puedan elegir volver a repartir, sino que tengan que trabajar con los elementos que estaban dispuestos en las cartas. En esta, se ordenan y clasifican los elementos en *arrays*⁵ con su correspondiente enlace de ubicación. Luego, cada uno de estos elementos se “mezcla” para crear una configuración única para cada carta. Por último, se utilizó *Firebase Realtime Database*⁶, una base de datos alojada en la nube que permite almacenar información en formato *JSON*⁷. Esto permitió guardar cada tirada de cartas, con el correspondiente dato de los elementos elegidos y guardar esta información en un enlace único.

La segunda herramienta se utilizó para visualizar las cartas repartidas. En este caso se usó *p5.js*⁸ una librería de *Javascript* gratuita y de código abierto orientada a la programación creativa. La misma se utilizó para dar soporte a los diferentes formatos de los elementos -en su mayoría imágenes y texto pero también audios y videos- y poder

reproducirlos en tiempo real. Este sitio tiene relación directa con el anterior, ya que muestra la información guardada en la tirada de cartas; almacenada en la base de datos y registrada en el enlace particular. Por último, el sitio ofrecía un botón de descarga para poder guardar las cartas asignadas con el correspondiente título de cada una.

Evaluación de la propuesta o una invitación a reflexionar sobre lo construido

Al ser Laboratorio I una de las materias iniciales de la carrera, una de las preocupaciones del equipo docente fue generar un involucramiento y motivación similar a años anteriores a pesar del distanciamiento propio de la modalidad virtual. Cuantitativamente pudo observarse que, la cantidad de abandonos entre un año y otro no difiere significativamente: en el año 2019, abandonaron 8 de 52 estudiantes en total (~15,3%); mientras que, en el año 2020, abandonaron 7 de 45 (~15,5%).

Por su parte, la implementación del sistema de colaboraciones fue un acierto en cuanto propuesta a realizar en modalidad a distancia. En un análisis posterior al cierre del juego, pudo relevarse la cantidad de interacciones llevadas a cabo, pudiéndose percibir una trama de vinculaciones dentro de la comisión y entre comisiones. Se realizó una visualización que permite ver de manera esquemática la red de colaboraciones⁹. En la misma se distinguen los estudiantes por comisión, el tipo de conformación en el juego -individual o grupal-; la cantidad de colaboraciones realizadas y recibidas; y el tipo de colaboración solicitada.

⁵ En programación, se denomina array al almacenamiento de una serie de elementos del mismo tipo.

⁶ Herramienta disponible en el siguiente enlace: <https://firebase.google.com/docs/database>.

⁷ Acrónimo de JavaScript Object Notation; un formato de texto sencillo para el intercambio de datos.

⁸ Herramienta disponible en el siguiente enlace: <https://p5js.org/es/>.

⁹ Se puede acceder a la visualización a través del siguiente enlace: <https://public.flourish.studio/visualisation/6180365/>.

Conclusiones

La tirada de cartas introdujo una de las mecánicas tradicionales de los juegos: el azar (Werbach y Hunter, 2015). Por su parte, las cartas, que lejos de dar certezas planteaban un escenario de incertidumbres; son elementos significantes en la medida en que están mediados por la interpretación, elemento fundamental del pensamiento. A su vez, promovieron la resolución de un problema -el bloqueo creativo- no solo desde la articulación de los elementos de las cartas sino también desde la puesta en común y el sistema de colaboraciones evitando así, la “soledad del proyecto” (Groys, 2014). Y aquí se abren dos puntos relevantes para abordar: por un lado, el escenario de incertidumbres; por el otro, el sistema de colaboraciones. Teniendo en cuenta el primero, este supone educar *para* y *desde* entornos complejos: el compromiso de trabajar desde el cambio, la diversidad y el dinamismo, promoviendo modos de abordaje de los contenidos que contribuyan a construir una comprensión propia (Gros Salvat, 2014). Por su parte, en relación al segundo punto, los juegos son más que problemas a resolver. Contienen múltiples formas de pensar las estrategias posibles de acción (Flanagan, 2018) y, en lo colectivo, variadas maneras de resolución que se valorizan al compartirlas con otros. Así, la red de colaboraciones ofreció una forma de intercambio recíproco entre pares. Esto supuso, para el estudiante que lo solicita, la definición de un pedido lo más concreto y claro posible para que cualquier compañero pueda llevarlo a cabo y, a su vez, una comprensión atenta de quien decida hacerse cargo de tal pedido. En este sentido, el sistema de colaboraciones fue beneficioso, dado que enfatizó el papel activo de los estudiantes, fomentó la construcción de conocimiento y -en un contexto tan especial- brindó una estrategia posible para superar el aislamiento social.

Tal como sostienen Csikszentmihalyi y Bennett (1971) el juego se basa, ante todo, en el concepto de posibilidad. Frente a las múltiples decisiones que se abren a partir de los diferentes escenarios imaginarios desplegados, la propuesta es elegir una y atravesar la experiencia de esa línea de acción. En el presente trabajo se desarrolló el análisis de una propuesta evaluativa gamificada en donde se involucró la atención a la posibilidad en cada uno de los niveles:

- desde el diseño, el equipo de enseñanza delimitó las condiciones y pautas sobre las que se llevaría adelante el juego acotando las mismas a un limitado rango de acción;
- desde el desarrollo, los estudiantes imaginaron diversas maneras de articular los elementos de las cartas; pero en la estrategia del juego, llevaron adelante un proyecto que involucraba un conjunto de vínculos particulares, y;
- desde la experiencia concreta de ese año, -los condicionantes del contexto, los participantes que intervinieron y los contenidos particulares trabajados- se configuró un sistema inicial de materialidades significantes que facilitaron el imaginario de la propuesta evaluativa.

Así, el juego se vuelve una acción que genera otra acción; una experiencia unificada que involucra a todos los participantes. Reyes Cabrera y Quiñonez Pech (2020) señalan que “el diseño de este tipo de estrategias implica tiempo y creatividad, trabajo multi e interdisciplinario para desarrollar los contenidos” (p.17) y resaltan el grado de compromiso que se necesita de parte del equipo docente para asumir nuevos roles para la enseñanza. Se podría agregar que, para que una propuesta de gamificación en el ámbito educativo sea exitosa, los propios docentes también tenemos que estar dispuestos

a jugar; y eso implica conectarse con el deseo, elaboramos la propuesta. Ni más ni menos que trabajar en equipo y divertirnos mientras lo que esperamos de nuestros estudiantes.

Bibliografía

Contreras, R., & Eguia, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. Barcelona: Institut de la comunicació (InCom-UAB).

Csikszentmihalyi, M., & Bennett, S. (1971). An Exploratory Model of Play. *American Anthropologist*. New series, 73(1), 45-58.

Flanagan, M. (2009). *Critical play: radical game design*. Cambridge: The MIT Press.

Flanagan, M. (2018). Critical play and responsible design. In *The Routledge companion to media studies and digital humanities* (pp. 183-194). Jentery Sayers, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Gros Salvat, B. (2014, enero-abril). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 115-128.

Groys, B. (2014). La soledad del proyecto. In *Volverse público* (pp. 69-82). Buenos Aires: Caja Negra.

Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. Litwin, E., *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Disponible en: <https://bit.ly/2VQdVQk>

Maggio, M., Lion, C., & Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías: Revista de educación*, III(5), 101-127.

Reyes Cabrera, W. R., & Quiñonez Pech, S. H. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Revista apertura*, 12(2), 6-19.

Sutton-Smith, B. (2001 [1997]). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.

Valverde Berrocoso, J. (2011). *Docentes e-competentes: buenas prácticas educativas con TIC*. Barcelona: Octaedro.

Werbach, K. & Hunter, D. (2015). *Gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. [Epub], Boston: Wharton Digital Press.

El taller creativo como dispositivo educativo para la promoción de la literatura

Cristian Emiliano Valenzuela Issac¹

Martha Valeria Bulgaroni²

Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina

¹ Docente y psicólogo social. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Técnico Superior en análisis e intervención en los campos grupal, institucional y comunitario (Instituto Primera Escuela Privada de Psicología Social).

² Docente y coreógrafa. Licenciada en composición coreográfica, mención en Expresión Corporal (UNA). Maestra nacional de dibujo (ESEA Manuel Belgrano).

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos significar como intervención pedagógica una propuesta de seminario de formación docente enmarcada en la corriente de Educación por el Arte que se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2019 en el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín. Tal seminario, denominado “El taller creativo como dispositivo para la promoción de la literatura” convocó a educadores/as, mediadores/as culturales, estudiantes y artistas con el fin de ofrecerles la vivencia de un abordaje sensible, colectivo y reflexivo en torno a una experiencia de deleite literario. Nos valdremos del método de investigación del

estudio de caso único aplicado al campo pedagógico para desplegar interrogantes sobre el dispositivo en cuestión que contribuyan, a modo de puntos de partida, al diseño de propuestas de formación afines a la descripta. Recuperaremos, como unidad de análisis, la categoría polisémica de intervención desde el campo artístico y el campo psicosocial, para arribar a la condensación de sentidos que nos ofrece su acepción desde el análisis institucional, en tanto promotora de condiciones de existencia y agencia en donde la inventiva es bienvenida, tanto desde un plano artístico como desde un plano político y pedagógico.

Introducción

En el marco de las prácticas de promoción literaria del Programa de Lenguas UNSAM (Universidad Nacional de San Martín),

durante el mes de abril de 2019 el grupo de arte-educadores/as que compone Literaturas que inspiran facilitó el seminario de

actualización pedagógica “El taller creativo como dispositivo para la promoción de la literatura”. La invitación consistió en ofrecer un acercamiento al dispositivo educativo del taller creativo (Lespada, 2017), en tanto conjunto de disposiciones y estrategias que posibilitaran el abordaje de textos literarios desde su expansión de sentidos con el fin de vehicular la apropiación individual y la producción simbólica colectiva. Mediante una experiencia que articuló vivencia, reflexión y teoría, propusimos un acercamiento a la literatura a través de estrategias enmarcadas en la corriente de la Educación por el Arte, que estimula la apreciación estética y la producción creativa mediante el uso de lenguajes artísticos integrados (Read, 1973; Pentigoso, 1994; Calvo, 2005).

Partimos de la premisa de que los textos literarios tejen complejas tramas de sentido que estimulan la imaginación e interpelan al/la lector/a en su sensibilidad (Bombini, 2001). Por eso, acercarnos a la literatura a través del taller creativo nos exhortó a abrirnos a un encuentro de co-pensamiento y co-creación. Además de reflexiones sobre la enseñanza de la literatura y la potencia creativa en abordajes grupales, recorrimos experiencial y artísticamente un itinerario de textos literarios de distintos orígenes que nos estimularon a emprender un viaje imaginario a espacios lúdicos compartidos (Pavlovsky, 1980).

Nuestro deseo, en aquella ocasión, fue tejer redes y vínculos en los que primara la curiosidad y la indagación, en los que pudiéramos jugar a deshilar los múltiples sentidos y evocaciones que los textos nos aportaban, y en donde, a partir de acercamientos basados en la sensorialidad y la experimentación con distintos lenguajes artísticos, pudiéramos hallar semillas de creatividad (Vigotsky, 1982).

En el presente trabajo, buscamos compartir interrogantes y horizontes de indagación que emergen de la evocación del seminario

mencionado desde la metodología del estudio de caso único, visto el carácter de esta experiencia educativa como intervención pedagógica (Lourau, 1975) comprendida como creación e inventiva singular que pone en jaque matrices aprendidas sobre qué es o debería ser una instancia de formación docente.

Desde nuestro rol, hemos participado de dicha experiencia en el marco de un equipo interdisciplinario de coordinación compuesto por arte-educadores/as con recorridos provenientes de las artes del movimiento, las artes plásticas y la psicología social. A partir de saberes derivados del campo de la Educación por el Arte, nuestra función fue posibilitar un abordaje sensible de los textos literarios elegidos que no prescindiera del valor de la vivencia de un proceso grupal significativo, singular e instituyente.

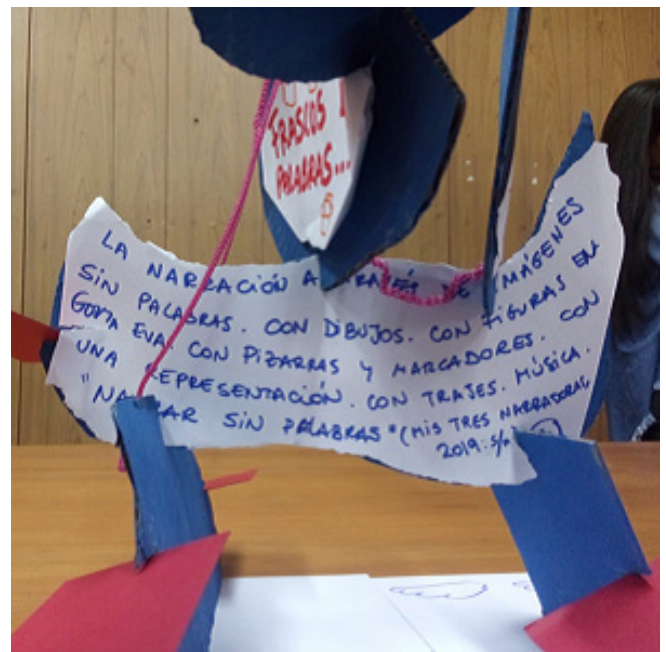


Imagen 1

Descripción de la experiencia

El seminario de actualización pedagógica “El taller creativo como dispositivo para la promoción de la literatura” se llevó a cabo en el marco de las propuestas de formación del Programa de Lenguas UNSAM durante el primer cuatrimestre de 2019. Estuvo orientado a educadores/as, mediadores/as culturales, estudiantes y artistas, y constó de cuatro encuentros presenciales de dos horas y media de duración, con tareas semanales de exploración entre clase y clase. El grupo de participantes estuvo compuesto por veinte personas con formación docente de distintas áreas y niveles (inicial, primaria, secundaria y terciario).

Cada uno de los primeros tres encuentros fue planificado alrededor de un texto literario fuente: 1) *Las ciudades invisibles* (I. Calvino), 2) *La perla del amor* (H. Wells) y 3) *Marina y la lluvia* (L. Devetach). Durante el último encuentro, invitamos a los/as participantes a narrar oralmente alguna escena (por fuera de las experiencias del seminario) en la que, como niño/a, adolescente, joven o adulto/a, hubieran podido contactarse con la literatura

desde lo placentero, lo creativo, lo lúdico y/o lo expresivo (Imagen 1).

Los contenidos principales trabajados durante los encuentros fueron: a) La concepción metodológica de la Educación por el Arte; b) el modelo de taller creativo; c) el grupo como instancia de aprendizaje; d) enfoques en la enseñanza de la literatura. Se propició durante toda la experiencia fomentar un espacio de reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje, además de la presentación de estrategias y técnicas grupales y lúdicas para la promoción de la literatura en

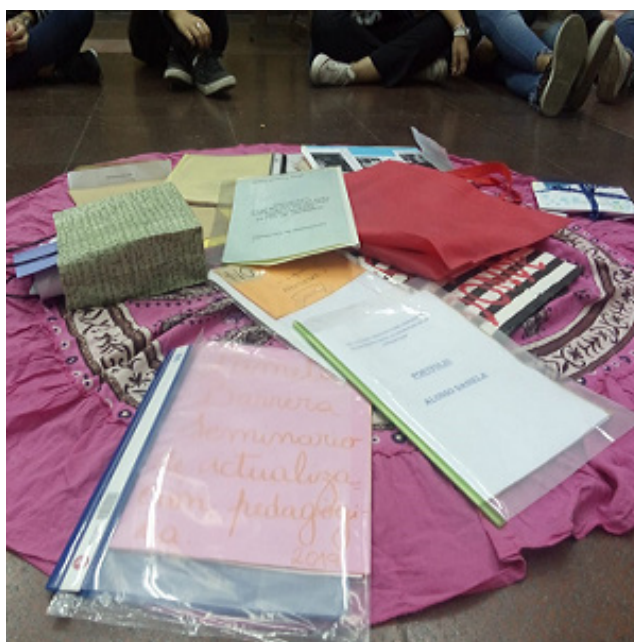


Imagen 3

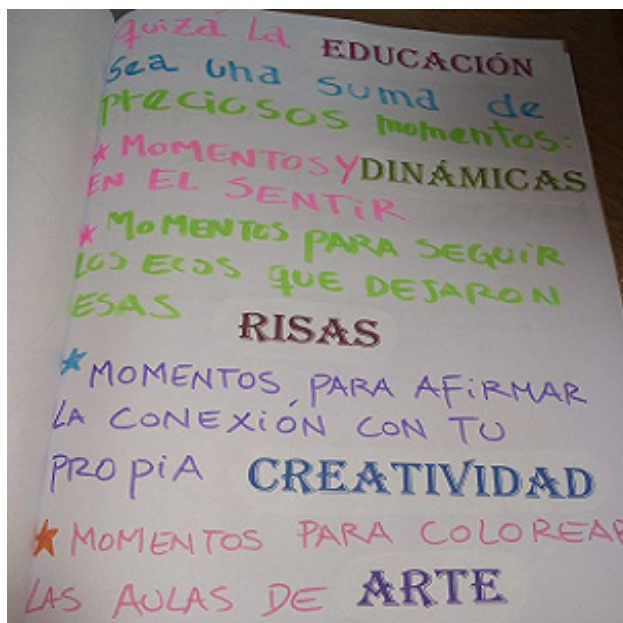


Imagen 2

contextos formales, no-formales e informales (Imagen 2).

En lo que respecta al desarrollo del seminario, deseamos destacar que en su diseño se contemplaron los intereses, las experiencias y los saberes de quienes participaron. Intentamos trazar un recorrido que estuviera atravesado por oportunidades para reflexionar y restituir interrogantes y conclusiones sobre los procesos personales y sobre las prácticas de enseñanza propuestas. Al finalizar el

seminario, se solicitó a los/as participantes la entrega de un portfolio individual que incitara a revisar el camino transitado, y a seleccionar, ordenar y disponer en una estructura contenedora (carpeta, folio/s, caja, sobre, etc.) las producciones elaboradas (Imagen 3). Como cierre del portfolio, invitamos a plasmar una conclusión personal de toda la experiencia. Dicho portfolio fue socializado con los/as pares participantes durante el último encuentro, y permitió abrir un ulterior canal de comunicación con la coordinación en vistas a una retroalimentación de las prácticas de aprendizaje y de enseñanza que se llevaron a cabo durante el seminario (Anijovich, 2010).



Imagen 5

La potencia de un dispositivo de formación como intervención pedagógica

La categoría de intervención en el campo de las artes refiere a una acción transformadora que irrumpe sobre una configuración actual. A través de distintas operatorias, la intervención transforma un estado de origen. Produce una relectura, un cuestionamiento y una visibilización. Para ello, se selecciona un campo de acción y una estrategia transformadora. Al intervenir se abre un espacio poético sobre

lo dado, lo convencional y lo cotidiano para que algo otro pueda devenir.

Desde el campo psicosocial la intervención remite a un abrir, a un “venir entre”. Al coordinar un grupo, una mirada, una pregunta, una consigna, un gesto mínimo puede resultar una provocación interviniente (Jasiner, 2011). La intervención busca romper los círculos viciosos de la inercia grupal en pos de generar espirales virtuosos de retroalimentación hacia la progresión de una tarea. Intervenir es despertar el proceso creativo y colectivo a favor del aprendizaje y el advenir de lo nuevo, lo emergente.

En relación al seminario de actualización pedagógica ofrecido en un contexto de nivel superior universitario, deseamos señalar que la propuesta misma operó como intervención en términos de irrupción o interpelación de matrices y representaciones sobre lo que es o debería ser el abordaje pedagógico en torno a la literatura. Desde la propuesta de Educación por el Arte y el dispositivo de taller creativo asistimos a la puesta en jaque de modelos pedagógicos tradicionales. En términos de René



Imagen 4

Lourau, desde el marco del análisis institucional, la intervención pedagógica, en oposición a la pedagogía tradicional, abre espacios de reflexión y acción que pretenden favorecer la socialización, permitiendo que en la medida de lo posible los educandos instituyan su organización, y haciéndoles tomar conciencia de las coerciones institucionales, sociales, que condicionan su aprendizaje. (1975; las bastardillas son nuestras)

Mediante esta propuesta formativa, buscamos habilitar condiciones que permitirían configurar un dispositivo de trabajo, en la acepción que compartimos con Lidia Fernández, en tanto “arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos, diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes” (1994). En este sentido, el taller creativo propuesto, además de ofrecer multi-recursos técnicos desde la integración de lenguajes artísticos, buscó constituirse como una experiencia de aprendizaje inventiva abierta a lo emergente, articuladora de vivencia, reflexión y teoría (Lespada, 2017).

¿Qué siente y qué piensa aquel o aquella docente que espera el comienzo de la primera clase de una capacitación pedagógica sentado/a con su cuaderno universitario abierto y birome en mano? ¿Qué siente y qué piensa en ese instante en que llegan los/as profesores/as a cargo y le piden levantarse del asiento, dejar sus pertenencias, y caminar por el aula, mirar a sus compañeros/as a los ojos, tomar conciencia de su ritmo respiratorio, registrar sus sensaciones y sus emociones? ¿Qué siente y qué piensa cuando lo que encuentra no se condice con lo que espera? El acto de aprender, por sí mismo, supone cierta desorganización, dado que el objeto nuevo sacude cierto equilibrio obtenido (Imagen 4). Porque no es sino lo novedoso lo que esfuerza a pensar. En términos de Gilles Deleuze, en oposición a la actividad cognitiva del reconocimiento, que implicaría la adecuación de una impresión a

una representación previa, la actividad del pensamiento solicita el encuentro con lo novedoso como un impacto, un choque:

Hay algo en el mundo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un encuentro fundamental, y no de un reconocimiento. (...) Puede ser captado bajo tonalidades afectivas diversas: admiración, amor, odio, dolor. Pero su primera característica, bajo cualquier tonalidad,

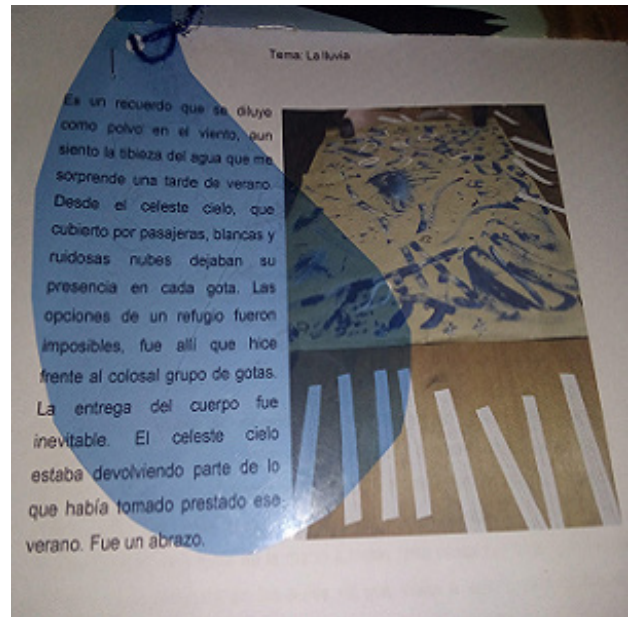


Imagen 6

consiste en que puede ser sentido. (2002)

¿Qué siente y qué piensa aquel o aquella docente que entrega su trabajo final del seminario y lo recibe coloreado por sus formadores/as, pero no con el color rojo de la evidencia del error; sino con crayones flúor para encender luces de afirmación y hallazgo? (Imagen 5) ¿Qué siente y qué piensa cuando recibe la carpeta de fotos y textos reflexivos que entregó ordenada como trabajo final resituada como un collage tridimensional en el que las fotos fueron recortadas y reconfiguradas en un mosaico? ¿Qué siente y qué piensa cuando entre las líneas de los renglones de sus conclusiones finales aparece, de repente, un poema? (Imagen 6).

Conclusión

La metodología de la Educación por el Arte es en sí misma una intervención pedagógica. Como toda intervención, motoriza procesos emergentes, visualiza, abre sentidos, pero también irrumpe, incomoda, provoca, implica resistencias. Poder concebir las propuestas de talleres o seminarios de formación docente enmarcadas por esta corriente en términos de dispositivos pone el acento en la potencia instituyente e interpelante hacia las lógicas

y matrices imperantes en las instituciones educativas que habitamos. Implica, sin dudas, arriesgar la comodidad de formatos pedagógicos conocidos para atenerse a la fuerza de lo inconmensurable, donde quien participa como docente es agente de nuevas tramas de sentido que no escinden su quehacer de una arista poética, de su carácter inventivo y de su inexorable valor prospectivo.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa (pp. 129-149). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M (coord.) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As, Argentina. Flacso/Manantial.
- Calvo, M. (2005). La Educación por el Arte. En Akoschky, J. et al. (2005) Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Bs. As., Argentina: Paidós
- Deleuze, G. (2002). Diferencia y repetición. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas, dinámicas institucionales y situaciones críticas. Bs. As: Paidós
- Jasiner, G. (2011). Las intervenciones del coordinador. En Coordinando grupos: una lógica para los pequeños grupos. Bs. As. Argentina: Lugar editorial
- Lespada, J. C. (2017). Educación por el arte fundamentos y práctica. Mar del Plata, Argentina: Imprenta el faro
- Lourau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Pantigoso, M. (1994). Educación por el Arte. Lima, Perú: Instituto Nacional de Cultura
- Pavlovsky, E. (1980). Historia de un espacio lúdico. En Kesselman, H. & Pavlovsky, E. Espacios y Creatividad. Bs. As., Argentina: Búsqueda
- Pozo, J. (1999). Aprendices y Maestros. Madrid, España: Alianza
- Read, H. (1973). Educación por el Arte. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Vygotsky, L. S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico). Madrid, España: Akal

Arte Público y Filosofía, una oportunidad para DAR-NOS

Elena Díaz País¹

Paola Brao²

Instituto San Francisco de Sales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

¹ Licenciada en Ciencias Antropológicas con orientación en Arqueología. Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias Antropológicas, UBA. Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, FLACSO.

² Licenciada en Bellas Artes. Universidad de Vigo, Pontevedra, España. Posgrado en Pedagogía. Universidad de Vigo, Pontevedra, España. Profesora de Educación Plástica y Visual. Universidad de Vigo, Pontevedra, España. Profesora de Dibujo y Pintura. Universidad de Vigo, Pontevedra, España.

Resumen

En el presente trabajo se dan a conocer algunas reflexiones que surgieron como resultado de la experiencia “Dar de Vos”, ensayada durante los años 2020-2021 en el Instituto San Francisco de Sales (CABA, Argentina). Este proyecto fue llevado a cabo en el marco de las materias Prácticas de Arte Público y Filosofía en 5to año del secundario (orientación Artes Visuales), y se originó como una oportunidad para generar un espacio de encuentro fraterno en momentos de aislamiento social obligatorio. Proponemos dejar en claro que una propuesta didáctica puede cobrar valor social en la medida en que nos permitimos ser parte de la experiencia y reflexionar sobre nuestra propia vivencia como docentes. A

su vez, damos cuenta de que el marco teórico transdisciplinar es una plataforma válida para proponer la producción artística desde la mirada de la vivencia humana total. En este sentido, nos ha permitido planificar y llevar a cabo las acciones de manera colaborativa y colectiva, siendo lo suficientemente permeable y flexible como para permitirnos evaluar los resultados y poder adecuar la iniciativa educativa a las necesidades y contextos institucionales.

Introducción

NO existe distanciamiento que pueda
separarnos, desconectarnos, alejarnos
El ENCUENTRO es posible si nos animamos a jugar.
El Arte como REGALO que nos permite darnos.
(Elena Díaz País, agosto 2021 Ms.)

¿Cuál es el mejor punto de encuentro entre el Arte Público y la Filosofía? ¿Existe o debemos crearlo? ¿Y si esos puntos resultan ser espacios? ¿Cómo transformar los no-lugares en territorios de acción pública? ¿Cómo socializar la filosofía en tanto práctica cotidiana y artística?

Estas preguntas, algo amplias y existencialistas, fueron algunos de los cuestionamientos que movilizaron y ajetrearon nuestro aislamiento obligatorio del 2020. La experiencia que aquí presentaremos no sólo es el resultado de un intento enrevesado por responderlas, sino también de la insistencia por llevar la vivencia personal al espacio áulico en tanto territorio público. De alguna extraña manera, la vida nos cruzó accidentalmente en la única semana de clase presencial que tuvimos ese año, cuando aún no sabíamos que el mundo, tal como lo conocíamos, estaba por cambiar de manera casi bíblica en los próximos 7 días.

“Dar de vos” se constituyó como un proyecto interdisciplinario realizado con 5º año del secundario (orientación Artes Visuales) del Instituto San Francisco de Sales (A-71, Almagro, CABA), entre las materias Filosofía y Prácticas del Arte Público, con el objetivo de acercar a los/as alumnos/as a una acción social comprometida a través de la producción artística. Partiendo de lo privado, se crearon

obras de arte haciendo hincapié en los talentos y habilidades de cada artista. Los/as alumnos/as de 5to año buscaron un lenguaje propio, aquél con el que pudieran dar más y mejor de sí. De esta forma, la producción resultó poema-objeto, acción/performance, poesía, composición musical, fotografía, dibujo, pintura, etc. Se trabajó con tantos lenguajes artísticos como habilidades se reconocieron, el contenido de cada obra fue trabajado desde la deconstrucción crítica del hábito cotidiano que propone la filosofía.

Las obras se convirtieron en un “regalo” de un yo para un vos que no les era desconocido/a, ya que brindamos un contexto para que los/as alumnos/as, devenidos/as en filósofos/as-artistas, pudieran conectarse con sus destinatarios/as reforzando la conexión emocional. El eje de la acción giró en torno a la noción de obra inconclusa, dado que quien recibiera la obra como regalo, debía completarla para convertirla, a su vez, en otro regalo (que da). Si bien las producciones fueron pensadas para que sean concretas y tangibles, debían contar con una versión digital para que llegaran a los/as destinatarios/as a pesar de los aislamientos, protocolos y distancias. Durante el 2020, los/as receptores/as fueron los/as niños/as de las familias del barrio a las que se ayudan con bolsones de alimentos¹. A lo largo del 2021, a partir de la reflexión

¹ “Bolsones” una de las actividades solidarias encaradas por el Instituto San Francisco de Sales, en conjunto con el Colegio Pío IX, a partir de las dificultades económicas atravesadas por las familias del barrio Almagro durante la cuarentena. Cada dos semanas se entrega una caja de alimentos a 160 familias, desde que inició la propuesta en mayo de 2020 se continúa con esta acción sostenida por las instituciones y las donaciones de las familias de alumnos/as

conjunta de los resultados obtenidos el año anterior y aunando las necesidades surgidas en la institución escolar, se propuso que 5° año iniciara la rueda de arte-regalo y 1° año de la misma escuela sea el receptor que devenga artista.

En ambas instancias el objetivo siempre fue dialogar, acompañar-nos y abrazar-nos mediante la producción artística, que se genere un ida y vuelta en esto de completar en conjunto la obra de arte, reforzando la idea del “estamos juntos en ésta, nos conocemos, nos acompañamos, nos apoyamos”. Al ser completada por la persona receptora, la obra de arte personal e individual devino obra de arte público. Nos llevó un par de meses delinear un

proyecto de enseñanza-aprendizaje transversal a ambas materias y dos experiencias en años sucesivos para ajustar problemas, errores y detalles. Si bien la acción se adecuó a los tiempos y pautas institucionales, no debemos dejar de lado que la iniciativa surgió ante la necesidad de generar espacios de encuentro fraterno que nos permitieran sobrellevar el aislamiento que impuso la pandemia. En este sentido, el trabajo realizado fue movilizadopor mucho más que el enseñar un contenido o cumplir con una evaluación. “Dar de vos” nació como una opción para aprehender los obstáculos en tanto posibilidades y encontrar, en esa oportunidad, el aprendizaje significativo (Deligny, 2017).

La vivencia personal viaja al aula

Durante la primera y única semana de clase presencial del año 2020 nos conocimos accidentalmente por un libro de aula confundido. Ese mismo libro que nos sirve de registro del devenir áulico anual fue la llave que nos puso en contacto para construir en conjunto la posibilidad de generar un espacio de encuentro entre el arte público y la filosofía. El aislamiento obligatorio que implicó el contexto de pandemia nos llevó a repensar las formas “comunes” de relacionarnos. El distanciamiento y los protocolos asociados, no sólo implicaron la inclusión expresa de la virtualidad y las tecnologías de la comunicación en el aula, sino que también han puesto en escena la importancia de las relaciones sociales que ocurren en la escuela más allá de lo meramente pedagógico. En este sentido, nuestra propia necesidad de encontrarnos y de dialogar fue un disparador que encendió la empatía hacia nuestros/as alumnos/as. Si nosotras requeriáramos imperiosamente recorrer territorios que nos acercaran, más aún podrían necesitarlo quienes estaban transitando su último año escolar prácticamente en la soledad de los pares.

Así fue como nos preguntamos si había una manera en que el arte se convirtiera en caricia y abrazo a la distancia y que la filosofía fuera herramienta de reflexión que nos permitiera hacer público lo privado, no sólo comunicando y compartiendo nuestras habilidades ocultas y sentimientos más íntimos, sino también como instancia de construcción del poder colectivo (Arendt 1958). Esta idea se anclaba en la intención de poder acompañar a los/as jóvenes de 5° año en su búsqueda vocacional, tratando de rescatar no sólo los gustos profesionales sino también los talentos, ya que presentíamos que el aislamiento había minado ciertas autoestimas y percepciones de sí mismos/as tal como les estaba sucediendo a sus docentes.

Por otra parte, surgió el imperativo de poder conectar a los/as alumnos/as con la realidad social del barrio, más allá de las percepciones que podrían tener del interior de sus casas o del consumo de los medios masivos de comunicación. En este sentido, la reflexión ética estuvo dirigida a la posibilidad de transvalorar -en términos de Nietzsche- la moral imperante en nuestra sociedad.

Así, este proyecto se vio motivado por la posibilidad de generar una salida al territorio, para recorrerlo y vivenciarlo, aunque sea a la distancia y a través de la virtualidad, pero también para empatizar con quienes convivimos en el mismo espacio público. Entonces, el desafío fue ver cómo convertíamos el

aislamiento, percibido como obstáculo educativo, en una oportunidad. El esfuerzo fue detenernos en el quehacer cotidiano para animarnos a pensar la obra de arte como un regalo de esperanza, que pudiera viajar a través de los dispositivos electrónicos.

Lo privado se hizo público

Partir de la empatía y del querer reflexionar sobre la propia experiencia, nos invitó a introducirnos con nuestros/as alumnos/as en el territorio de la experiencia humana total, para poder aprehender el concepto de “experiencia de verdad” (Gadamer, 1984). “Dar de vos” debía ser una experiencia de este tipo, una vivencia con certeza inmediata, como la que se tiene a través de la práctica consciente y comprometida de la filosofía y el arte. Gadamer (1984) señala que, en los textos de los/as grandes pensadores/as de la Filosofía, se conoce una verdad que no es posible ser alcanzada por los patrones tradicionales de la investigación científica. Lo mismo sucede con la “experiencia del arte”, ya que “en la obra de arte se experimenta una verdad que no se logra por otros medios, y es lo que hace el significado filosófico del arte que se afirma frente a todo razonamiento” (Gadamer 1984, pp. 24-25).

A partir de esta propuesta de pensar la experiencia en su totalidad es que trabajamos desde el marco de la transdisciplinariedad considerándola como un esquema cognitivo que permite “atravesar” las disciplinas (Morin 1984), nutriendo la percepción de la realidad desde una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que distinga las diferencias sin separar o dividir la vivencia (Morin 2018). La transdisciplina representa la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos (Martínez 2007). Por lo tanto, el diálogo

de conocimientos y la complejidad son inherentes a la actitud transdisciplinaria, que se plantea el mundo como pregunta y como aspiración, ambos excelentes puntos de encuentro entre el arte y la filosofía.

Entonces, en la materia Prácticas del Arte Público se busca pensar la producción artística como un acto que necesariamente requiere de un/a otro/a y tiene relación con la implicación social, la empatía y lo trascendental. Por su parte, en Filosofía, se propone deconstruir la realidad como algo dado, para dar lugar a la construcción de nuevos valores, reconociendo que las cosas pueden ser distintas y se pueden cambiar. Entonces, tanto el arte público como la práctica filosófica involucran un compromiso social.

El rol activo de la ciudadanía también está presente en las bases de la esfera pública que describe Hannah Arendt (1958), no sólo como ese espacio donde lo que aparece tiene la mayor publicidad posible (todo puede ser visto y oído), sino también como el lugar de la acción del ser humano. Es decir, que el “aparecer” en lo público (a modo de un segundo nacimiento) le permite a la persona “ser” humana, “haciendo” eso que es propio y único de la humanidad: accionar comprometidamente y condicionalmente por el “vivir juntos/as”. Entonces, este “vivir juntos/as en el mundo” está mediado por la esfera pública que nos permite juntarnos y, al hacerlo, habilita la acción política, la toma de decisiones y la reivindicación de derechos. En resumen, se produce la construcción concertada del

Poder, reforzándose el concepto de soberanía. En la esfera pública de Arendt, la identidad se construye en la medida en que tiene lugar la subjetividad y la diferenciación con la esfera privada. Entonces, una sociedad de masas destruye las esferas pública y privada llevando, en términos de Aguilar Villanueva, a la “desaparición de los individuos en alguna entelequia colectivista” (1992, 32). Con “Dar de Vos” tanto alumnos/as como docentes nos volvemos objeto artístico para regalar-nos públicamente, no como meras entelequias amorfas sino como realidades construidas colectivamente.

Asimismo, las producciones artísticas no constituían meros objetos vacíos de alma sino

El público devino artista

El concebir la obra como producción inconclusa resultó un gran desafío para nuestros/as alumnos/as ya que debieron deconstruir la noción tradicional del arte como mero objeto de contemplación. Además, este quiebre teórico implicó que reflexionaran críticamente sobre el rol del artista en la sociedad, sobre su propio quehacer artístico y sobre la participación activa del público receptor. En términos de Nietzsche, debían transvalorar la concepción dominante del Arte para darle lugar al/la otro/a en la elaboración de su propia acción artística. Un ejercicio de empatía feroz que sólo pudo darse con el desmembramiento del propio ego.

Para quienes recibieron las obras también resultó un gran desafío, dado que implicó cruzar la barrera de la recepción/observación pasiva para poder pensarse como artista, identificando las propias habilidades y reconociéndose como parte de un colectivo. En este sentido, durante la primera experiencia realizada en el 2020 no pudimos anticipar esta situación. Por lo que el proceso de devolución de la obra completa no se concretó. Creemos que esto fue porque quienes

que su aura (Benjamin 2019) se completaría al albergar nuestras preocupaciones, sueños y habilidades, pero también las de quienes recibieran ese regalo inconcluso. Así, lo privado se volvió público, para tomar relevancia y reforzar el valor que requiere el entregarse al otro/a. En este sentido, la propuesta de trabajo enmarcada en “Dar de Vos” es una invitación a construir ciudadanía no sólo en el encuentro fraterno con el/la otro/a sino en la formación de seres auténticos y responsables de su propia identidad, pero también tolerantes y solidarios frente a las diferencias y necesidades ajenas.

recibieron las producciones no tuvieron el acompañamiento necesario para comprender la intención artística detrás, ni para pensarse a sí mismos/as como artistas. Tengamos en cuenta que durante esa ocasión el público receptor fueron los/as niños/as del barrio, quienes estaban atravesando diversos contextos educativos dada la pandemia. En consecuencia, los objetivos referentes a la conclusión de las obras para construir acción pública no pudieron ser alcanzados.

En este segundo año de experiencia, tuvimos en cuenta dicha situación y evaluamos la necesidad de que quienes reciban en primera instancia las obras de 5° año también contaran con el acompañamiento empático que nosotras le dábamos a nuestros/as alumnos/as. Durante el proceso de evaluación de posibilidades, surgió la necesidad de generar espacios para que, quienes recién ingresaban al nivel secundario (alumnos/as de 1er año), pudieran conectarse e identificarse con la cultura y espíritu institucional. Este alumnado no sólo provenía de un primario finalizado en el hogar (sin los rituales propios de esa etapa, tales como buzos o viajes de egresados), sino

que además se encontraban iniciando su escolaridad de nivel medio con cursos divididos en burbujas y recreos escalonados. Así, fue muy difícil construir identidad de grupo o poder reconocerse y entablar diálogo con

compañeros/as de otros cursos. Una vez más, los obstáculos pudieron convertirse en oportunidades. “Dar de vos” apareció como el camino posible para fomentar ese encuentro y construir vínculos a pesar de la distancia.

Conclusión

Los cuestionamientos que presentamos en la introducción de este trabajo aún siguen sin responderse. Más que nada porque son de origen filosófico y, en su propia entidad, albergan la posibilidad de engendrar nuevas preguntas. “Dar de vos” resultó de un encuentro casual, un choque de energías generado por la necesidad del abrazo. Si bien, aún nos queda camino por recorrer y aprendizajes por

incorporar, consideramos que socializar la vivencia es un paso importante para materializarla por fuera de nuestra propia subjetividad y poder tomar una perspectiva distinta que nos permita revisarla para el próximo año. A su vez, compartir la experiencia personal en el espacio público nos regala la bella oportunidad de la construcción colectiva del conocimiento y la concertación del poder.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L.F. (1992) Estudio introductorio, en *Antología de políticas públicas*, Vol. 1: El estudio de las políticas públicas, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, México.

Arendt, H. (1958) Capítulo II: La esfera pública y la privada en *La Condición Humana*, Barcelona, Paidós.

Benjamin, W (2019) [1936] *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ediciones Godot, Buenos Aires.

Deligny, F. (2017) *Semilla de crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires.

Gadamer H.G. (1984) *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*.

Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia*. Anthropos, Barcelona.

Morin, E. (2018) ¿Qué es la transdisciplinariedad?

<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>

Martínez Miguelez, M. (2007) Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis* 16: 1-20
<http://journals.openedition.org/polis/4623>

Reivindicar el placer de la lectura a través de la experiencia del taller de escritura en la escuela de nivel medio en contexto de pandemia

Silvina Analía Landriel¹

¹ Es profesora de nivel medio y superior en Letras (UBA); es estudiante de la Licenciatura en Letras (UBA) y del Posgrado en Formación Docente (UDESA). Es docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura del Nivel Medio en diferentes escuelas del Distrito 4 de Provincia de Buenos Aires (Instituto Joaquín V. González, Colegio María Ward, Instituto Mariano Moreno). Forma parte del equipo docente del Colegio María Ward vinculado al enfoque de la Nueva Escuela.

Resumen

El presente trabajo analiza el desarrollo de las habilidades de escritura creativa a partir de la lectura compartida de textos literarios. La secuencia de trabajo fue elaborada en 2021 teniendo presente el contexto de bimodalidad en la materia Literatura de 5to año en el Instituto de nivel medio Joaquín V. González de la localidad de Quilmes, Buenos Aires. El propósito que persigue la propuesta es por un lado, es el de revincular a los y las estudiantes al espacio de trabajo promoviendo el placer por la lectura; por otro, generar instancias de la escritura creativa no sólo para indagar en los aspectos teóricos formales o cognitivos de la lectura sino también como espacio que permita a los jóvenes bucear en su interior. Entendemos que la apropiación del lenguaje ofrece a quien escribe la experiencia de desarrollar nuevas estrategias de expresión e indagación de la experiencia de vida.

En un contexto de regreso paulatino al aula en el que es necesario habilitar un espacio de reencuentro entre pares, de reapropiación de los espacios y de refundar un nuevo clima de trabajo, la dinámica del taller de lectura y escritura propicia la posibilidad de generar conocimiento desde el hacer, situando a los estudiantes y sus universos particulares en el centro de la escena. El objetivo último del trabajo de lectura y escritura es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y, en tanto propia, armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada, o revalorizada.

Introducción

Proponer la escritura creativa para promover la lectura crítica y placentera de textos literarios del género fantástico

En el presente artículo compartiremos y analizaremos una secuencia de trabajo del área de Literatura de 5to año de nivel medio que se llevó a cabo en el Instituto Joaquín V. González de la localidad de Quilmes, Buenos Aires, en el contexto de la bimodalidad del ciclo lectivo 2021. El propósito central de la misma es el proporcionar a los estudiantes situaciones de escritura creativa a partir de la lectura de relatos literarios del género fantástico; con ello se busca desarrollar en los jóvenes la lectura crítica y reflexiva sin perder de vista la promoción de la lectura por placer. Con Lardone, consideramos que un espacio que contemple la lógica de taller resulta liberador, particularmente en el seno de la educación que, en materia de palabras, ha inclinado la balanza sobre lo cognoscitivo y lo normativo. Promover un aprendizaje de lo particular, de lo diverso, de lo emotivo, lleva en fin a desarrollar ciertos aspectos de lo humano que también son susceptibles de ser estimulados, transmitidos, entrenados, como todo lo que tienen que ver con la sensibilidad de las personas (2011: 34).

Entendemos que la propuesta de escribir en la escuela es como un camino de búsqueda hacia nuevos umbrales de percepción y de comunicación; la exploración de cada uno en sí mismo, para abrir a un mundo que es susceptible de ser leído, narrado, compartido y modificado. A su vez, la ruptura de la homogeneidad habilita el desarrollo de diferentes vínculos con la palabra (Lardone, 2011: 34).

En el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) al que nos adaptamos debido a la pandemia de Covid-19, la escuela se adaptado a la virtualidad,

cambio que ha generado que los estudiantes enfrentaran nuevos desafíos para continuar su formación. En el área de Letras, una de las habilidades más afectadas ha sido la producción escrita, en tanto se ha convertido en una de las habilidades de más difícil seguimiento. A su vez, la virtualidad ha modificado la forma de encuentro de sesiones de lectura compartida: el momento de encuentro se vio mediado por los dispositivos tecnológicos y la distancia espacial. El regreso paulatino al aula entonces, ha implicado para los estudiantes enfrentar no sólo desafíos académicos sino también de hábitos y de revinculación con los pares, con las dinámicas propias del área.

Teniendo en cuenta este desafío se diseñó un recorrido que habilite el entrecruzamiento de lecturas literarias diversas que habiliten el diálogo, las sesiones de puesta en común, la sociabilización de las ideas y apreciaciones y la generación de hipótesis de lecturas diversas, a fin de promover por un lado el desarrollo de la comprensión lectora pero también la valoración de la voz propia. A partir de las lecturas compartidas se diseñó una instancia de escritura de cuentos fantásticos. La dinámica del taller de escritura fue guiada mediante consignas iniciales que apelaban a la transgresión, la memoria y el juego; también se trabajó con la elaboración de borradores y escritos finales. Estas producciones brindaron a los y las estudiantes la oportunidad de indagar sobre la materialidad del lenguaje y las posibilidades de la expresión de una idea, un punto de vista, un enfoque. Esta propuesta habilitó a su vez, la diversidad de voces, la heterogeneidad de afectividades y puntos de vista. La dinámica de taller concluyó con la puesta en común de los trabajos leídos, habilitando el comentario respetuoso de los compañeros que ofrecían sus apreciaciones.

A través de esta experiencia, hemos notado una mejora considerable de la predisposición

de los y las estudiantes al trabajo, a la participación activa, a la escucha y a la presentación de propuestas de trabajo. La evaluación de la experiencia evidencia una revinculación de los estudiantes con la literatura y la lectura a partir de convertirse en escritores con voz propia. Se evidenció el desarrollo de un diálogo literario enriquecido por la experiencia: un fortalecimiento de los conceptos propios del área pero también una comprensión de la materialidad de la palabra. Así mismo la propuesta motivó el desarrollo no sólo de la lectura sino también el pensamiento crítico sobre problemáticas que hacen al mundo que los rodea. Entre las conclusiones a las que se arribó destacamos el placer por la lectura que manifestaron los y las estudiantes pero también la sensación de que todos y todas

podemos escribir, porque todos tenemos algo que decir.

En este escenario tan particular luego de un año y medio de virtualidad debido a la pandemia surgieron nuevos desafíos que generaron los siguientes interrogantes:

¿De qué manera invitar a los y las estudiantes a revincularse con la lectura literaria y revalorizar los espacios de encuentro y debate sin perder de vista la promoción del placer por la lectura?

¿Cómo desarrollar una comprensión del potencial de lenguaje a través de la experiencia de la escritura?

¿Cómo evidenciar los intereses de los estudiantes a fin de ponerlos en juego en futuras instancias de trabajo?

Desarrollo: El taller de lectura y escritura en la escuela.

1. La lectura literaria en tiempos de video llamadas y la vuelta al aula.

Esta secuencia se inicia en las últimas semanas de la modalidad virtual de la escuela secundaria. El tema que comenzaríamos a abordar es la cosmovisión fantástica, con lo cual se elaboró un corpus de cuentos del género en torno a una temática común: lo animal y lo monstruoso. En la selección se tuvieron en cuenta tanto relatos clásicos de la literatura latinoamericana del siglo XX como relatos de autores argentinos contemporáneos: Leopoldo Lugones, Miguel Arreola, Julio Cortázar, Horacio Quiroga, Silvina Ocampo y Samanta Schweblin. La selección del corpus literario se realizó a partir de dos objetivos: dar a conocer exponentes del género por un lado, y acercar a los estudiantes a autores actuales, que puedan conocer mediante la escucha y la lectura de entrevistas, a fin de generar cercanía y la sensación de que la escritura literaria es algo que atraviesa a todos los tiempos.

1.2. Puertas de acceso a la lectura: pensar lo fantástico en la cotidianeidad.

El primer acercamiento al género que se pensó para la primera clase se dio a partir de la lectura de un fragmento del ensayo de Cortázar, “El sentimiento de lo fantástico” porque ofrece una definición de dicho concepto que apela a la sensación a partir de la experiencia:

“para gente dotada de sensibilidad para lo fantástico, ese sentimiento, ese extrañamiento, está ahí, a cada paso, vuelto a decirlo, en cualquier momento y consiste sobre todo en el hecho de que las pautas de la lógica, de la causalidad del tiempo, del espacio, todo lo que nuestra inteligencia acepta desde Aristóteles como inamovible, seguro y tranquilizado se ve bruscamente sacudido, como conmovido, por una especie de, de viento interior, que los desplaza y que los hace cambiar” (Cortázar).

A partir de esta cita se produjo una sensación de acercamiento de la lectura literaria con el mundo personal, así que se propuso a los alumnos y alumnas enumerar situaciones

cotidianas que pueden llegar a ser narradas en clave de sentimiento fantástico. Algunos ejemplos que se compartieron entre todos: “El momento en que uno vuelve a su casa después de una largas vacaciones. Parece que entra en un espacio ajeno”, “El silencio ensordecedor que se siente cuando se corta la luz por la noche y uno se queda en la oscuridad”, “La paz que se siente en la madrugada, en soledad”, “Cuando sentimos un Deja Vu”.

Este ejercicio favoreció el cambio de perspectiva sobre la mirada de lo que nombramos como lo “sobrenatural”, de ser una noción teórica a una sensación posible de vivenciar en situaciones particulares de nuestra vida. A partir de esta observación es que es que propuso el inicio de la lectura de los relatos literarios. Dadas las intervenciones que realizaban los alumnos se evidenció una buena predisposición para la participación activa, la puesta en común de reflexiones y la confección de hipótesis de lectura; todas estas acciones permitieron a su vez, dar cuenta de los procesos de relación, asociación y comprensión de los alumnos. Como uno de los objetivos era en volver a valorizar los momentos de lectura compartida, todos los relatos fueron leídos en el tiempo de clase a fin generar la sociabilización de la lectura en un clima que daba lugar a los desvíos, los cuestionamientos, lo imprevisible y que suponga libertad de acción para todos y todas. El tipo de intervenciones que se realizaban por parte de la docente buscaban generar la lectura atenta a los detalles, a la generación de hipótesis de lectura y la fundamentación a partir de la lectura; pero sobre todo, la circulación de la palabra a través de asumir una postura horizontal guíe los tiempos y el desarrollo de las acciones. Plantear la posibilidad de leer de diferentes nodos, con diversos propósitos, implica abrir el juego a la interpretación particular que depende, en gran medida, del recorrido lector de cada sujeto (Di Marzo, 2013: 12).

1.3 Escribir para leer

Al finalizar la lectura del día se les ofrece a los alumnos una breve de consigna de escritura vinculada al relato. A continuación compartimos algunos ejemplos:

Consignas

“Circe”, de Cortázar: La cocina de Delia. Sos Mario y visitas por primera vez la casa de los Mañara. Un lugar de la casa llama tu atención, la cocina. Describí ese espacio como si desconocieron todas las historias previas de Delia.

Imaginate que los protagonistas de “Cara a una señorita en París”, de Julio Cortázar y “Pájaros en la boca” de Samanta Schweblin tienen la oportunidad de conocerse. Lugar: puerta de una veterinaria. Escribí un diálogo a partir de lo que conoces de los personajes.

“Diario de Porfiria Bernal”, de Silvina Ocampo. La pequeña vidente asocia la personalidad de la gente que la rodea a un animal. Ahora bien, a partir de las características que vimos en el relato, ¿A qué animal la asociarías? Escribí un retrato de Porfiria pensando en un animal. No te referas al personaje en términos humanos.

Twittero. El narrador de “La migala”, de Arreola pasa los días en soledad con la araña pero no pierde esperanzas de que Beatriz vuelva. Por eso, escribe tuits. Pensá al menos 3 tuits de 140 caracteres en los que el protagonista expresa sus sentimientos confusos hacia Beatriz o la migala, siendo imposible reconocer la referencia real del mensaje.

Con estas consignas de trabajo se busca crear una propuesta diferenciada de la clase de literatura y de la lengua, un sitio de creación. El taller tiene como objetivo la producción. Cada encuentro debe cerrar en un producto (idea en germen, pequeño texto, bosquejo, borrador, ensayos verbales, que implican no sólo recibir sino también dar al grupo), para que lo vivido en él no quede sólo en el imaginario (Lardone, 2011: 31). Para ello es necesario tener presente a los destinatarios, en contexto donde se inserta y para qué nació esta propuesta en

particular; en este caso se busca revincular a los estudiantes con la lectura literaria. Es por ello que las primeras propuestas de escritura tenían presente el contexto escolar y la resistencia inicial de los jóvenes a la escritura creativa. En principio se ofrecieron consignas creativas cortas y la posibilidad de trabajar en parejas. El diálogo entre pares alimenta la creatividad.

1.4 Escribir para crear

Antes de llegar a la clase final de la secuencia se anticipó a los estudiantes que la consigna final implicaría que releen su cuento favorito dentro del recorrido hecho a lo largo de tres semanas. De esa manera, en la clase de escritura de cierre la mayoría tenía el texto literario seleccionado disponible para trabajar. A continuación adjuntamos la consigna de trabajo:

En el recorrido de lecturas que realizamos la voz está del lado de quienes fueron testigos o víctimas de personajes monstruosos con lo cual tenemos su versión de los hechos. ¿Qué tendrán esos seres siniestros para decir en su defensa? ¿Acaso alguien actúa de manera extraña y temerosa sin motivo alguno?

Hay una forma de darles voz a esos personajes monstruosos... y es mediante la escritura. Es por ello que...la propuesta de este trabajo es elegir el cuento que más te haya gustado/ disgustado/atrapado/apelado, molestado.... (lo principal es que haya quedado en tu mente por alguna razón) y narrarlo desde el punto de vista de personaje monstruoso:

¿Qué diría Beatriz en su defensa al ser reemplazada por una migala? ¿Cómo sus palabras y sus gestos demostrarían que su ex novio tenía razón sobre su persona? ¿Cómo llegó a convertirse en un personaje tal cruel?

¿Qué pasaría si descubriéramos que Izur también llevaba un diario personal y explicara su versión de los hechos? ¿Qué es lo que él sabía?

¿Qué creen que tenga Delia para decir en su defensa acerca de los rumores que la tildan como una bruja? ¿Por qué recibe a jóvenes que pretenden ser sus novios a pesar de su negación al compromiso? ¿Qué razones oculta?

¿Qué tendrá para decir el perro adoptado sobre su casita repleta con fotos de humanos?

¿Cuál es el motivo por el cual Sara come pájaros? ¿Por qué no puede dejar aquel espeluznante hábito?

Una buena manera de comenzar a pensar en estos personajes de rasgos monstruosos es imaginar los hechos que los llevaron a tan peculiares situaciones. En literatura esto se llama móvil: las razones por las cuales algo se desencadena. Personajes atípicos están ligados a situaciones atípicas. Podemos pensar en experiencias traumáticas, siniestras. ¿Cuándo algo de lo cotidiano se vuelve extraño al punto de convertirnos en seres anormales?

Así que para empezar a escribir es necesario ponerse en los zapatos de estos personajes y... ¡manos a la obra! Escriban un cuento dándoles voz a estos personajes monstruosos del mundo moderno

A lo largo de la clase los y las estudiantes trabajaron animadamente. Algunos eligieron trabajar de manera individual mientras otros preferían trabajar en parejas porque justificaron que el diálogo les ayudaba a desarrollar la imaginación. El tiempo pautado de escritura inicial fue de 40 minutos; durante ese tiempo los y las jóvenes trabajaron libremente: algunos conversaban acaloradamente sobre la trama de sus relatos, otros sobre algún indicio del cuento disparador que funcionará para su producción; otros solicitaban a sus compañeros que leyeran el avance logrado para que les ofrecieran una devolución que los oriente en la escritura. Se creó un clima de trabajo libre, de creatividad y solidaridad que animó a todos y todas a escribir sus historias.

Transcurrido el tiempo pautado, se propuso a los y las estudiantes compartir la

lectura de sus producciones. Muchos de ellos no habían llegado a terminar sus relatos. Vencidas las resistencias iniciales, hubo un clima de atención, de escucha. Entre ellos se alentaban a compartir lo escrito porque valoraban el trabajo de sus pares. Cuando empezó el momento de escucha del relato de los compañeros se evidenció un clima un clima general de armonía. La mayoría compartió sus producciones; poco a poco notaron que el momento de compartir el trabajo era beneficioso porque visualizaban qué elementos estaban bien y qué aspectos debían seguir trabajando. A su vez los compañeros y compañeras brindaban sus preguntas y aportes constructivos. En el medio se ponía en juego la comprensión de las lecturas literarias previas y la creatividad. Muchos estudiantes manifestaron que se quedaron con ganas de continuar trabajando, que la hora pasó volando.

Momento de puesta en común

La clase siguiente se organizó para que durante los treinta minutos iniciales se realizaran trabajos de corrección y reelaboración de las versiones iniciales. Algunos habían trabajado con ideas durante la semana con lo cual daban cuenta del entusiasmo; otros aprovecharon a releer el texto disparador. Muchos ajustaron cuestiones relacionadas a aspectos como el enfoque, la emocionalidad del personaje narrador, elaboración de los detalles, la inclusión o extracción de diálogos entre otros. Sin duda la propuesta de escritura significó el reconocimiento del uso de estos elementos en la escritura a fin de mejorar la expresividad de aquello que intentaban transmitir.

Transcurrido ese tiempo, comenzamos a compartir las versiones definitivas. En esta instancia nuevamente se generó el clima de escucha dada la expectativa que habían generado sobre sus trabajos en la clase anterior. Luego de cada lectura se abrieron espacios de diálogo para compartir apreciaciones sobre

cada escrito. Las mismas fueron respetuosas y buscaban enriquecer la mirada.

1.6 Repercusiones de la propuesta y reflexiones finales.

Al finalizar la actividad de taller de escritura se pidió a los estudiantes que en una hoja, de manera anónima, respondan tres preguntas: “¿Qué les parecieron los relatos leídos? ¿Qué aportarían al taller de escritura? ¿Cómo se sintieron en el taller de escritura?” Algunos decidieron compartir sus opiniones según lo propuesto, otros compartieron oralmente sus apreciaciones. En general, se sintieron motivados a leer y escribir sin sentir que estaban haciendo la tarea. Algunos consideraron que las consignas de escritura eran limitantes, mientras que otros decían que sin consignas no sabrían por dónde empezar. También hubo resistencias de aquellos que prefieren la clase tradicional. Pero sí hubo consenso en que fue una manera diferente de vincularse con la lectura en una época en la que sentían que tenían mucha tarea, con lo cual les resultó, en palabras de una estudiante, “una bocanada de aire”.

Posteriormente, los escritos fueron compartidos en un blog a fin de que puedan acceder a ellos y puedan compartirlos. Algunos manifestaron ganas de seguir escribiendo. Como resultado de esta propuesta, han surgido nuevas propuestas de los y las estudiantes vinculadas a la producción personal. Posterior al taller de escritura hemos realizado talleres de oratoria: el taller de escritura abrió las puertas de la expresividad con lo cual generó en los y las adolescentes nuevas motivaciones que difícilmente hubieran surgido a través de la clase tradicional de literatura. Así que se atendió a ese nuevo desafío. Consideramos que los efectos logrados en el grupo son efectos positivos de estos espacios de creatividad. Lo que se busca es conducir a una valoración y a una optimización de las posibilidades de los participantes, en un

intenso movimiento hacia adentro, para modificar –de manera literal o figurada– lo rígido, romper lo establecido y viceversa. Porque expresarse es producto de una tensión entre la ruptura y lo convencional, una negociación entre el deseo y las reglas (Lardone, 2011: 35). En esas tensiones lo que está en juego es el desarrollo de los potenciales de cada sujeto, ya sea de sus habilidades cognitivas, afectivas y de autoconocimiento.

El área de letras en el nivel media, en tanto espacio que se dedica a fomentar el manejo del lenguaje a partir de práctica misma, debe contemplar la escritura en la escuela como un camino de búsqueda hacia nuevos umbrales de percepción y de comunicación. Más allá de ofrecer herramientas teórico formales, debe permitir la exploración de cada uno en sí mismo, para que el /la alumno/a pueda abrirse a un mundo que es susceptible de ser leído, narrado, compartido y modificado. La ruptura de la homogeneidad es necesaria para promover en los estudiantes diferentes vínculos con la palabra, que le permitan reconocer y resignificar la experiencia de vida personal, creciendo a su vez, como lectores. Y con ello, fomentar el pensamiento crítico, la confianza en sí mismos, la empatía y el respeto por la diversidad de puntos de vista en los futuros ciudadanos que estamos formando. Fomentar el desarrollo de la mirada propia ofrecer una lente para construir

Conclusiones

A partir de todo lo expuesto sostenemos que considerar la escritura creativa en el espacio de la escuela promueve no sólo la consciencia y el manejo del lenguaje sino también, la lectura crítica, la expresividad, el autoconocimiento y la creatividad. Imaginar, fundar otros posibles es otra forma de pensar y de conocer. Un modo en el que se suspenden ciertas reglas, ciertas convenciones, para habilitar las normas propias que nacen del proceso de creación.

la propia mirada sobre lo que se conoce. Como sostiene Perkins (2010: 39), las personas siempre construyen sus propios significados a partir de sus experiencias de aprendizaje.

Un espacio que contemple el desarrollo de la creatividad y la expresividad siempre resulta liberador, particularmente en el seno de la educación sistemática, que en materia de palabras ha inclinado la balanza sobre lo cognoscitivo y lo normativo. El aprendizaje de lo particular, de lo diverso, de lo emotivo, llevaría en fin a desarrollar ciertos aspectos de lo humano que también son susceptibles de ser estimulados, transmitidos, entenados, como todo lo que tienen que ver con la sensibilidad de las personas. La pandemia y la situación de ASPO pusieron en evidencia el componente afectivo y humano en todo proceso de aprendizaje.

Ya en terreno de teorías de la educación, podríamos decir que la consciencia y el dominio del lenguaje favorecen la expresividad, la formulación de ideas propias, la fundamentación, el pensamiento autónomo. ¿Acaso no los estas las habilidades que se buscan promover en los y las estudiantes de la escuela? La consciencia sobre el lenguaje implica el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior (Ritchart, 2013: 74), las cuales están asociadas a la comprensión, la hipotetización, la creatividad entre otras.

La lógica de taller, caracterizada por ser un espacio de construcción con otros, facilita el desarrollo de habilidades vinculadas a la comunicación, la convivencia, la empatía, el respeto, la cooperación.

A su vez, habilitar espacios en los que se crea un clima de libertad propicia el diálogo con los y las estudiantes que permite conocer sus intereses e inquietudes. Al permitirles ocupar el centro de la escena de aprendizaje

en la que el docente ocupa el lugar de guía, los y las jóvenes asumen una postura activa de trabajo, capaz de tomar decisiones sobre sus propias trayectorias escolares. Se trata de instalar en la escuela un lugar donde mirar sin prejuicios, donde tenga espacio lo personal y

lo diferente, donde dar cuenta de lo que se mira, porque, la escritura (como la lectura) depende del mundo que se haya contemplado y de la forma en que se ha incorporado la experiencia (Lardone, 2011: 35).

Bibliografía

Di Marzo (2013) Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación. Buenos Aires, Paidós. 160 pp.

Cortázar, J. "El sentimiento de lo fantástico". Conferencia dictada en la U.C.A.B. En: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/cortaz5.htm>

Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2014). El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte. Colección Pedagogía y didáctica. 140pp.

Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires, Paidós. 296 pp.

Ritchart, R (2014) Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires, Paidós. 384 pp.

A la tarde, entre los libros.

Encuentros de arte, lectura y juego en el CIIE. Experiencias comunitarias de lectura en bibliotecas y centros culturales

Valeria Donato¹

María José Troglia²

Centro de Capacitación Información e Investigación Educativa, Carmen de Patagones, Argentina

¹ Docente- actualmente Directora del CIIE Patagones - Coordinadora de Equipo de Prácticas del Lenguaje, Nivel Inicial, Formadora de PDL- Inicial por CIIE Bahía Blanca y Villarino. Dirección de Formación Docente Permanente, Pcia. de B.A.

² Docente. Profesora Secundaria en Lengua y Literatura -Coordinadora de Equipo de Prácticas del Lenguaje, Nivel Secundario - Formadora de Prácticas del Lenguaje Secundaria por CIIE Villarino-Dirección de Formación Docente Permanente, Pcia. de B.A.

Resumen

En este trabajo presentamos es una experiencia desarrollada en el marco de las acciones de extensión cultural propuestas por el CIIE (Centro de Capacitación Información e Investigación Educativa) de Carmen de Patagones y a fin de fortalecer las experiencias artísticas en las prácticas lectoras vinculadas con el teatro, las dramatizaciones, los títeres que se realizan en las instituciones educativas, surge la propuesta de "Tardes temáticas de lectura" que se sostiene en la concepción de extender en ámbitos no formales algunas

de las acciones que se enmarcan en cuadros formales en las escuelas y enriquecerlas con otras más descontracturadas, más lúdicas e integrales, para que, desde allí, puedan volver a las escuelas refrescadas, resignificadas, atravesadas por la experiencia.

El desafío: una invitación recreativa para contactarse con lo literario como una gran ocasión para formar comunidades de lectura. Se constituye como un multi-espacio donde el juego, la lectura, lo audiovisual, el teatro, la música, los objetos que convocan y la comida,

configuran un abordaje creativo y lúdico del tema literario propuesto, trascendiendo las puertas institucionales y los enfoques

convencionales de los temas, géneros y lenguajes estético-expresivos en el arte.

Introducción

Pasar una tarde entre libros y amigos es siempre una buena idea. Generar desde las políticas públicas la ocasión de llevarlas adelante implica trabajar en pos del derecho que todos los niños y sus familias tienen a entrar en contacto con las experiencias artísticas a través de los libros, con las prácticas de lectura y con el juego. Y escribir la experiencia nos empuja a compartirla con otros para ponerla a circular y que, si alguien lo quiere, se pueda reproducir transformada, refrescada, pero también nos invita a pensarla de nuevo, a analizarla para descubrir en ella un pensamiento crítico que vaya más allá de la escena, del instante que se puede mostrar en una foto, pensar la experiencia implica descubrir en ella nuestras propias marcas teóricas, los supuestos que sostienen la tarea cotidiana y le dan sentido, para problematizarlos y discutirlos con otros.

En la ciudad de Carmen de Patagones, desde el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) proponemos actividades de extensión que buscan fortalecer las prácticas lectoras que los maestros llevan adelante con sus alumnos en las escuelas. A partir de las ideas que se desarrollan en espacios no formales, las comunidades lectoras enriquecen sus prácticas con un enfoque más lúdico, siempre atravesado por la experiencia.

En este marco, llevamos adelante las “Tardes de lectura”, encuentros de dos horas de duración donde se invita a aproximadamente treinta niños de diversas edades a tener experiencias estéticas y lúdicas. Se genera una ambientación especial, se planifican juegos y actividades que incorporan la exploración de libros, la lectura, el juego grupal, la construcción de objetos, la escucha, la participación en una merienda que representa o reproduce

el tema elegido y otras propuestas. Se destina a niños de nivel inicial y primario y, en algunas ocasiones, también a sus familias.

Estos encuentros consisten en una invitación recreativa para contactarse con lo literario como una “gran ocasión” para formar comunidades de lectura.

Desarrollo: Se constituye como un multi-espacio donde el juego, la lectura, lo audiovisual, el teatro, la música, los objetos que convocan y la comida, configuran un abordaje creativo y lúdico del tema literario propuesto, trascendiendo las puertas institucionales y los enfoques convencionales de los temas, géneros y lenguajes estético-expresivos en el arte.

Cada una de las tardes asume un formato diferente de acuerdo con el tema, los destinatarios y los recursos que se incorporan (por ejemplo algunas se desarrollan al aire libre). El recurso común a todas las propuestas es la Mesa de Libros que funciona como convocante y como disparador para provocar el deseo de leer.

Esta convocatoria colectiva y heterogénea da cuenta de que no es obstáculo no haber adquirido convencionalmente la lectura y la escritura para participar de prácticas lectoras, porque los sentidos siempre se construyen con otros.

Las propuestas se articulan a partir de la modalidad de itinerarios que permiten centrarse en un único tema o eje y explorarlo a través de la lectura, la escucha, el juego y otras expresiones. El itinerario nos permite definir un tema para el encuentro, poner a circular los materiales existentes en la biblioteca del CIIE, hacer dialogar textos de distintos géneros y acompañar a los chicos

mientras transitan una amplia experiencia estética, que abarca la música, la plástica, el teatro, el juego creativo y también la comida.

Las propuestas que se planificaron y desarrollaron en los tres últimos años fueron: el té literario, Cuentos de Playa, Tardes de Miedo, En el Arca de Noé, Recorrido cultural Viajes por el mundo, Animalario, El circo: acrobacias literarias, Río que suena... libros trae, Música en vientos literarios, Cocinando libros, Familia literaria, Juegos literarios, De Reinas y Piratas.

El itinerario comienza a desplegarse a partir del anuncio y la promoción del encuentro, de la tarjeta de entrada y de cada uno de los elementos que constituirán la ambientación y escenografía construidas especialmente para él. La vestimenta, los accesorios, los sonidos, los regalos, todos los elementos giran en torno al recorrido propuesto. Una vez que los chicos ingresan (en algunos casos en formas no convencionales) van tomando contacto con esos rasgos temáticos que ya habían podido anticipar o hipotetizar a partir de la invitación y comienza el encuentro...

El juego es una manera de devolverle la alegría y la sociabilidad (que a veces se desdibuja) al acto de compartir las lecturas y, más aún, al acto de construir un aprendizaje. El juego, cuando es genuino, nos pone en un lugar novedoso y de ruptura, porque nos aleja por unos momentos de quienes somos y nos permite re-presentarnos ante los otros de maneras inesperadas. Por eso, la propuesta que llevamos adelante se basa en el juego, no ya como una herramienta pedagógica, que pretenda darle un carácter premeditadamente formal a lo que allí se pueda construir, sino como una forma de inventar otros mundos donde poder habitar por un rato y descubrir maneras más creativas de leer, de construir sentidos para los textos, de encontrarse con los otros, de reír.

Dice Luis María Pescetti (1996): "Un juego es una totalidad muy compleja que apunta a una infinidad de aspectos. No es una

herramienta de adiestramiento. Se parece más a una obra de arte: nadie ve un cuadro para desarrollar su sensibilidad al amarillo. Podríamos decir que un juego es como una obra de arte (en la mayoría de los casos: anónima y colectiva) que sólo existe cuando se la practica y para quienes la practican, no para los que miran de afuera". Desde este punto de vista, defendemos la gratuidad del juego, que si bien tiene un contenido o una orientación hacia algún propósito, sólo completa su sentido al momento en que se juega y para los que lo juegan. Por eso, las coordinadoras del encuentro nos hemos entregado también al juego con los niños, lo hemos vivido y transitado con los otros. Así, el juego no es solamente un sostén teórico o metodológico de la propuesta, es también el modo de experimentarla.

Sostenemos también que las prácticas lectoras se enriquecen cuando el discurso literario se pone a dialogar con otros lenguajes. Hemos visto en los últimos años de qué modo el concepto de libro álbum como objeto estético complejo e integral se fue incorporando a las propuestas lectoras en las escuelas y hoy estamos todos familiarizados con un modo de concebir la lectura más amplio y dialógico. Asimismo, explorar los itinerarios lleva de manera natural a las relaciones entre la literatura y la música, la ilustración, el video, el teatro, y hemos diseñado cada itinerario de modo que siempre haya varios lenguajes diciendo al mismo tiempo, facilitando la construcción de sentidos más ricos, más conectados con la experiencia. De este modo también aportamos a la formación del capital cultural de los niños, ofreciendo un panorama ampliado, extendido sobre los diversos temas o ejes que se abordan para mostrar cómo un texto lleva a otro texto, cómo la cultura está siempre conversando de manera dinámica y fluida.

Desarrollo de una jornada tipo y algunas reflexiones “Tarde de miedo”

Objetivos:

- Promover el acercamiento de los niños a diferentes expresiones artísticas y literarias para compartir emociones y favorecer el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Propiciar la exploración de libros poniendo a circular los materiales disponibles en la biblioteca.
- Diseñar secuencias de acciones a través del juego. Leer textos diversos de diferentes maneras.
- Expresar los efectos que producen las lecturas vinculadas al miedo

Actividades:

- Los chicos ingresan al salón sorteando una gran tela de araña. Esta entrada se pensó como una manera de "entrar en clima" y prepararse para una experiencia que consistía en sortear o atravesar el propio miedo, saltarlo para estar dispuesto a lo que iba a suceder. La tela se realizó con hilo de algodón (totoro) que por su elasticidad y flexibilidad se va acomodando a los movimientos que realiza el cuerpo, vale decir que todos pudieron pasarla sin dificultad, no requería destrezas físicas sino una disposición para entrar al territorio del juego dejando afuera la seguridad de lo conocido. Además esta tela de tamaño gigante, que dividía el espacio en dos zonas (afuera/adentro, luz/oscuridad, lo conocido/lo desconocido) provocó un efecto de sorpresa e impacto tanto para los niños que ingresaban como para las familias que quedaban afuera y entregaban a los niños con absoluta confianza a una experiencia tan jugada desde lo emocional. La ambientación en el interior del salón reforzaba

este efecto, con fantasmas, murciélagos, telas de araña, calabazas, etc.

- Luego entran a un túnel oscuro que deben atravesar para ingresar a la zona de juego. Atravesar el túnel que estaba ubicado paralelo a la pared y recorría todo el salón (aproximadamente 9 metros) reforzaba esa misma idea y se diseñó como un elemento altamente alegórico en vinculación con los miedos infantiles y también con el ingreso al territorio de la ficción y el juego. El recorrido por el túnel además despertaba emociones intensas por el hallazgo de estímulos sensoriales, cosas pegajosas, arañas colgantes, hilos que tocaban la cara, líquidos... movilizaron todo tipo de sensaciones y sorpresas estimulando sentidos que se despiertan cuando no podemos ver, como el tacto. No poder ver y aun así tener que seguir transitando para llegar a la luz que está al final, fue una experiencia muy movilizadora que exigía un trabajo sobre sí mismo y, una vez más, la confianza en un adulto que podía cumplir la función de sostén y extendía la mano para ayudar a salir. La metáfora tomó vida propia y el túnel oscuro -el miedo al miedo-fue cruzado para empezar a jugar.
- Al final del túnel los recibimos disfrazadas y maquilladas con elementos que aluden al terror y los invitamos a recorrer el espacio que estará decorado con objetos terroríficos, hasta llegar a la mesa de libros con una selección de materiales del género terror. Los exploran, les vamos preguntando cuál les gustaría leer, cuál ya conocen, cuál los asusta más, por qué... El túnel nos ponía desde el primer momento en contacto con la idea de la ficción, con la ficcionalización del miedo, con la distancia emocional que posibilita reconocer el pacto entre el lector-espectador y el objeto,

por eso, desde el túnel se llega de manera natural hacia los libros, el objeto que contiene la ficción. Muchos de los libros que constituyen habitualmente las mesas son conocidos por los chicos porque se encuentran en las bibliotecas escolares, por eso, el reconocimiento de unas tapas, de unos títulos, de unas ilustraciones, por más terroríficas que puedan ser o parecer, son elementos de un corpus que forma parte de su cotidianidad y, por eso, puede ser tranquilizador. Por otra parte, recoger una cantidad de textos que tematizan el terror permite hacerse cargo de lo que circula entre los niños y muchas veces no se le puede poner palabras. En algunos casos, desde el humor y en otros desde la exacerbación de los tópicos del miedo se puede empezar a hablar y conjurarlo.

- Se sientan en ronda y se lee un cuento. Convocarse en torno a la lectura de un cuento, de un poema, de una obra de teatro o una narración oral es una de las maneras de fortalecer a una comunidad de lectura. En este caso, se reunió a los niños en un círculo cuya función es reforzar el encuentro, el compartir, la horizontalidad, ya que no hay un docente que concentra el saber en torno a la lectura sino un mediador, un facilitador, que propone un texto como un regalo y se integra en un círculo como uno más de los participantes. La lectura en voz alta es una oportunidad no sólo para crear el clima de escucha e intimidad al que invita la literatura, sino también para mostrar los modos de leer del adulto.
- A continuación aparece la bruja con un enorme caldero y una ayudante, que es un poco torpe y no está vestida adecuadamente. Por ello, se les pide a los chicos que vayan "dictando" o sugiriendo qué puede adoptar esa mujer para responder a la representación de una bruja, por ejemplo ponerse un sombrero, tener una escoba, etc.

Ella se va "construyendo" como bruja al dictado de los niños. En torno a los géneros literarios y a los temas que forman parte del imaginario infantil se han construido a lo largo del tiempo una cantidad de representaciones, imágenes y estereotipos fácilmente reconocibles por los chicos: los personajes y los tópicos del terror circulan en el acervo cultural y se alimentan de imágenes de los libros, de las películas, de las pinturas, etc: la bruja, el vampiro, el fantasma, el hombre lobo, la mansión embrujada con la luna detrás, o las calabazas foráneas, se dibujan en la memoria colectiva. De esta manera, algunos de los mitos del terror han tomado forma en la mente de todos nosotros configurando un repertorio de personajes, escenarios, gestos que se actualiza cada vez que estamos en presencia de una nueva historia. Una manera de deconstruir el efecto atemorizante que pueden provocar esas imágenes (las que no dejan a los niños dormir) es hacer explícito el mecanismo o la operación por la cual se construyen. En este caso se les propuso a los chicos que entre todos se fuera decidiendo qué elementos hacen que una bruja se constituya en una bruja, ir agregando de a uno los detalles para "hacerla". Del mismo modo en que se hace, también se puede deshacer. Esta estrategia posibilita un distanciamiento objetivo y reduce el miedo, a través del humor, de la manipulación del estereotipo.

- Como la flamante ayudante no resulta muy eficiente, la bruja convoca a todos los chicos para que sean sus ayudantes en la tarea de hacer una poción mágica para merendar. Para transformarse en brujas y brujos les entregamos sombreros negros y elementos para que los decoren. Luego, con maquillaje, les hacemos en la cara alguna marca como verrugas, cicatrices, etc., que servirán para conformar grupos.

Esto generó al principio algunas resistencias porque significaba dejar de ser espectador e involucrarse plenamente en el juego. La marca en el propio cuerpo es una señal de formar parte de algo, en este caso de una pequeña comunidad de jugadores que debía entregarse con confianza para empezar a ser parte de algo.

- Bajo el pretexto de que la bruja no puede concretar el ritual porque le faltan elementos, les pide a los chicos (sus ayudantes) que vayan a buscarlos. Se arman los grupos, de acuerdo con las marcas de su cara y les entregamos una linterna y una tarjeta con pistas para descubrir y encontrar lo que le falta a la bruja, por ejemplo ojos de sapo, sangre de murciélago, etc.. Cada grupo tiene que deducir la pista y enviar a un representante al túnel oscuro a buscar el objeto, que estará escondido allí. Si no lo encuentra, puede ingresar otro integrante del equipo. Cuando sale con el primer elemento, se les entrega la segunda pista. Los chicos se pusieron en acción con una consigna que les pedía trabajar colaborativamente, hacer inferencias, tomar decisiones, diseñar estrategias y, por último: volver al túnel donde se encontraban escondidos los objetos que se les pedían. El grupo eligió quién iría, primera decisión que puso en marcha una táctica (va el más valiente, el que ya tiene una idea previa, el más rápido...) y le entregó una linterna, un objeto que ayudaba al desafío de volver a atravesar el túnel. Iría con una misión, por lo que el trayecto estaba ahora marcado con un objetivo. Además, volvía a un lugar que ya conocía, el segundo recorrido por el túnel fue más excitante y “ruidoso” y mucho más seguro que el primero. En las narrativas de los chicos aparecen expresiones como “¡No eran telas de araña, eran hilos! No me daba miedo...!”
- Cuando la bruja recibe los elementos los

va arrojando al caldero y dice las palabras mágicas para realizar el conjuro. Cuando llega al punto culminante, se apagan las luces y se arrojan sobre los chicos polvos de colores. Este momento fue el punto culminante del encuentro. El poder de la palabra no es desconocido para los chicos. Consiste en materializar lo que no está, en darle forma a lo que todavía no lo tiene. En la literatura infantil y en el folklore es común encontrar fórmulas, conjuros, hechizos que ponen en escena el poder actuante de las palabras, como dice Ana María Machado (1998) que, para los niños, expresa el deseo de manipular el mundo, de sentir que uno puede controlarlo. El encantamiento ocurrió, se dijeron las palabras y lo que ocurrió cuando las luces se apagaron y volaron los polvos de colores fue que apareció una enorme mesa, repleta de comida.

- Pasamos a la merienda de terror. Compartir una merienda puede ser un gesto común, cotidiano, repetido. Sin embargo, en nuestro caso, cuando se presentó la mesa todos los alimentos y las bebidas remitían también al eje del encuentro y permitía, una vez más, manipular “la materia del miedo”, tomarlo en las manos, explorarlo, descubrir de qué estaba hecho, comérselo, hacerlo desaparecer. Jugos rojos, tortas negras con calaveras, arañas, momias de salchicha, galletitas con forma de fantasma... la comida expresaba tanto como las imágenes y las palabras lo que se quería decir: el miedo que se esconde en las zonas oscuras también se puede manipular. Comer llegando al final del encuentro permitió vincular la ficción y la realidad, lo más oscuro con lo más cotidiano y cercano. Igual que en los cuentos, “fueron felices y comieron perdices” garantiza el reingreso al mundo real.
- Mientras se merienda, se proyectan videos

con canciones, narraciones orales y recetas mágicas. Así se iba apelando a un repertorio a veces conocido ("La brujita Tapita vivía en un tapón...") y a veces novedoso. Creemos que la experiencia de leer se amplía cuando un poema se vuelve canción, cuando un cuento es narrado o leído en voz alta y se filma un video, cuando la historia de una película conocida aparece en un libro.

- Nuevamente en ronda, se realiza una función de teatro de sombras a partir de un cuento de terror/humor. Cuando se apagaron las luces se pusieron alertas todos los sentidos, una vez más. Con elementos sencillos como aplicaciones de teléfonos móviles con sonidos terroríficos, una sábana y un reflector sucede una de las experiencias más intensas que

puede ofrecer la ficción: el teatro. Las sombras posibilitan al máximo el despliegue de la imaginación, invitan a reponer, a descubrir, a rellenar los huecos. El cuento era de terror y humor, le fuimos agregando "gags" para que los chicos pudieran reírse y terminar el encuentro con una sensación placentera.

- Sorteos, despedida, invitación para la próxima tarde. El final de la tarde consistió en ofrecer un pequeño regalo para que los chicos pudieran llevarse un objeto material que aludiera a la experiencia y así poder convocarla en otro momento. Además, la invitación a volver, a seguir, a saber que el hilo de la ficción no se corta porque juntos construimos una comunidad de lectores que se liga para sostenerse.

Conclusiones

De esta manera, con un espacio disponible y un tiempo no apurado, unos pocos adultos dispuestos al juego, unos niños con deseos de involucrarse en una experiencia intensa en torno a la literatura y una familia que acompaña es posible generar una tarde de sábado diferente, una aventura para los sentidos que invita a rediseñar proyectos innovadores en las escuelas, con estos mismos elementos: un espacio y un tiempo disponibles, unos pocos adultos dispuestos, unos niños con deseos y una familia que acompañe.

Una tarde temática es experiencia artística, con diversidad de edades a transitar experiencias estéticas y lúdicas, con una ambientación especial, con juegos y actividades planificadas que incorporan la exploración de libros, la lectura, el juego grupal, la construcción de objetos, la escucha, la participación en una merienda que representa o reproduce el tema elegido y otras propuestas. Cada una de las tardes asume un formato diferente de

acuerdo con el tema, los destinatarios y los recursos que se incorporan (por ejemplo algunas se desarrollan al aire libre). Esta convocatoria colectiva y heterogénea da cuenta de que no es obstáculo no haber adquirido convencionalmente la lectura y la escritura para participar de prácticas lectoras, porque los sentidos siempre se construyen con otros.

En nuestro caso, el concepto de itinerario nos ha permitido definir un tema para el encuentro, poner a circular los materiales existentes en la biblioteca del CIE, hacer dialogar textos de distintos géneros y acompañar a los chicos mientras transitan una amplia experiencia estética, que abarca la música, la plástica, el teatro, el juego creativo y también la comida.

Las propuestas que se planificaron y desarrollaron en los dos últimos años fueron: el té literario, Cuentos de Playa, Tardes de Miedo, En el Arca de Noé, Recorrido cultural Viajes por el mundo, Animalario, El circo: acrobacias

literarias, Río que suena... libros trae, Música en vientos literarios, Cocinando libros, Familia literaria, Juegos literarios, De Reinas y Piratas. siempre nos lleva hacia otro.

En el caso de las tardes temáticas, el itinerario comienza a desplegarse a partir del anuncio y la promoción del encuentro, de la tarjeta de entrada y de cada uno de los elementos que constituirán la ambientación y escenografía construidas especialmente para ese encuentro.

La vestimenta, los accesorios, los sonidos, los regalos, todos los elementos giran en torno al recorrido propuesto. Una vez que los chicos ingresan (en algunos casos en formas no convencionales) van tomando contacto con esos rasgos temáticos que ya habían podido anticipar o hipotetizar a partir de la invitación y comienza el encuentro artístico...

La literatura en diálogo con los otros lenguajes artísticos: Sostenemos también que las prácticas lectoras se enriquecen cuando la

palabra se pone a dialogar con otros lenguajes. Hemos visto en los últimos años de qué modo el concepto de libro álbum como objeto estético complejo e integral se fue incorporando a las propuestas lectoras en las escuelas y hoy estamos todos familiarizados con un modo de concebir la lectura más amplio y dialógico. Asimismo, explorar los itinerarios lleva de manera natural a las relaciones entre la literatura y la música, la ilustración, el video, el teatro, y hemos diseñado cada itinerario de modo que siempre haya varios lenguajes diciendo al mismo tiempo, facilitando la construcción de sentidos más ricos, más conectados con la experiencia. De este modo también aportamos a la formación del capital cultural de los niños, ofreciendo un panorama ampliado, extendido sobre los diversos temas o ejes que se abordan para mostrar cómo un texto lleva a otro texto, cómo la cultura está siempre conversando y es dinámica y fluida.

Bibliografía

Giardinelli, M. (2006). La lectura en voz alta y la lectura silenciosa, en Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores. Bs. As.: Edhasa.

Machado, A. M. (1998). Buenas y malas palabras en los cuentos para niños, en Buenas palabras malas palabras. Bs. As.: Sudamericana.

Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Bs. As.: MECy T.

Pescetti, L. M. (1996). El verdadero papel del juego, en Taller de animación musical y juegos. México: Unidad de publicaciones educativas de la Secretaría de Educación Pública.

Materializar
el proceso:
la exhibición
como proyecto
pedagógico

Introducción

Vali Guidalevich

“Yo no sé si el arte tiene una misión,
pero de tenerla me gustaría
que no fuera otra cosa
que la de brindar la posibilidad de que alguien se formule preguntas nuevas
sobre el aquí y el ahora de su existencia.”
Graciela Sacco

En este capítulo se presentan seis proyectos que formaron parte de la mesa: “Materializar el proceso: la exhibición como proyecto pedagógico” que tuvieron como denominador común experiencias artísticas.

Podemos preguntarnos: ¿de qué maneras en los diferentes proyectos educativos-culturales se producen entretejidos entre los lenguajes artísticos y las infancias, los/as adolescentes y adultos?

Algunas cuestiones que articularon el encuentro tuvieron que ver con la revalorización de las experiencias, con la visibilización de los procesos creativos y con la posibilidad de propiciar en los/as participantes la construcción de miradas críticas y estéticas.

También se puso en escena -desde diferentes perspectivas -cómo lo lúdico se entrelazaba con los diferentes lenguajes artísticos posibilitando analizar las huellas que éstas

experiencias -a través de fotografías, murales, palabras, modelados, diálogos, gestos, imágenes, objetos, sonidos, escenografías- fueron dejando en los grupos, en los/as educadores/as y en la comunidad en general.

Por otro lado, en las propuestas se explicitaron los procesos de enseñanza y de aprendizaje, haciendo hincapié en el papel fundamental que tuvieron las manifestaciones artísticas.

Estos Proyectos interdisciplinarios y colaborativos planteados como rizomas se extienden, se reproducen y crecen asumiendo nuevos desafíos...

Proyectos que dejan visible la punta del ovillo para continuar su travesía, abriendo otros interrogantes y en donde la acción es la protagonista en la construcción de tramas colectivas como oportunidad para crear y habitar nuevos mundos posibles.

Mil grullas hechas fotonovela

Alberto Romero¹

¹ Maestro especializado en Enseñanza Primaria, Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación (IES Quilmes) Licenciado en Ciencias de la Educación (UCSE) y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales para el nivel primario (INFOD). Trabaja como profesor de Nivel Terciario desde el año 2007 hasta la fecha. Actualmente ejerce como Vicerrector de la Escuela Normal Superior N°2 “Mariano Acosta” de CABA y como profesor dictando Didáctica General, Historia Social y Política de la Educación Argentina, Talleres de práctica y residencia en la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria.

Resumen

El presente trabajo desarrolla una experiencia realizada en el año 2002, en un quinto grado del turno tarde, de una escuela ubicada en un barrio humilde del Partido de Quilmes, el mismo se centra en generar, poner en marcha y evaluar un proyecto áulico que se tituló “Mil grullas hechas fotonovela” para participar de las bodas de oro de la escuela.

El proyecto es presentado como posibilidad para que los estudiantes ganen confianza en su proceso de aprendizaje, comprobando y sabiendo que ellos pueden.

Se trabaja en el armado de una fotonovela adaptando un cuento realista leído en clase llamado “Mil Grullas” de la autora argentina Elsa Bornemann.

Introducción

Quisiera empezar mi trabajo con una frase del pedagogo brasileño Paulo Freire, de su libro “Cartas a quien pretende enseñar” (Freire, 1994), allí en su octava carta, el autor nos dice lo siguiente “Un educador progresista y coherente, es aquel que no se deja tentar por la hipótesis de que los niños pobres, son naturalmente incapaces. El punto inicial de una práctica comprensiva es saber y estar

convencidos que la educación es una práctica política”. Yo atrevidamente, podría agregar que como toda práctica política, transforma, modifica, contrariamente a lo que sería una educación que pretendiese ser neutra, encerrando así la reproducción de las desigualdades sociales.

El presente trabajo, reflexiona una experiencia que realicé hace diecinueve años atrás

cuando trabajé como maestro de grado en una escuela primaria, de gestión privada en un barrio muy humilde del Partido de Quilmes. La experiencia se realizó en quinto grado, sección C, del turno tarde de la escuela “Madre Teresa”. Escuela muy respetada en el barrio, donde el guardapolvo blanco era el uniforme para concurrir a la misma y la cuota mensual era, podríamos decir simbólica. La escuela se

fundó en 1952, en dos vagones abandonados del Ferrocarril Argentino y una casilla que funcionaba como dirección. Después de años, en 1974 los vagones devinieron en escuela, así como la conocí yo en el año 2002, su nombre remite al nombre de la religiosa que llevó adelante tamaña empresa y que en el barrio era conocida como “Madre Teresa”.

La experiencia en su contexto histórico político, económico y social

Me parece oportuno revisar el contexto histórico, año 2002. El país venía de atravesar una de las mayores crisis económicas, los bancos se habían quedado con los ahorros de miles de argentinos, teníamos en ese momento un Presidente que no habíamos votado, siendo el quinto en una semana después de fallidos intentos. Es el año del asesinato de Maximiliano Kosteki y Darío Santillán. Marchas, cortes, reclamos y un profundo penar era el clima imperante en esos momentos.

Y ahí estaba yo, yendo a tomar una suplencia por embarazo que duraría todo el año. A la mañana trabajaba en una escuela del barrio de Barracas, también en quinto grado, lo que creí que tener en ambos turnos el mismo grado simplificaría la tarea. Pero no fue así, al ingresar a Madre Teresa un 13 de mayo, observé a simple vista que el quinto grado de la tarde estaba bastante más atrasado que el grupo de la mañana. Entre escuela y escuela tenía un viaje en colectivo de 45 minutos, en uno de esos primeros viajes pensé ¿Qué quiero enseñar? ¿Es razonable que haya tanta diferencia entre un grupo y otro? ¿Por qué el grupo que pertenecía a una clase social más humilde sabía menos? ¿Había que naturalizar esto? Después de pensar y re pensar, de acordar acuerdos con mis estudiantes; de generar estrategias de enseñanza que fomentaran la confianza en ellos mismos y en sus capacidades, llegó en el mes de agosto la invitación por parte del equipo directivo, de

participar del cumpleaños número cincuenta de la escuela presentando un material al que ellos llamaron, “expresivo”. Yo solo sabía que quería participar y que en esa participación debía incluir a los treinta y dos estudiantes. Nunca sentí la invitación a participar como una imposición sino como una “oportunidad”

Uno de los problemas con los que me encontré en ese quinto grado, fue el de la lectura, sabemos que el niño que no lee y no llega a comprender lo que lee, se encuentra trabado para seguir avanzando en sus estudios, así que conseguí varios ejemplares de un libro que tenía varios cuentos, y que ya había trabajado en otros quintos grados con mucho éxito. El libro “No somos irrompibles” de Elsa Bornemann (Bornemann, 1996), era un material que siempre gustaba, la autora nos presentaba doce cuentos en donde el amor estaba presente de diferentes formas. En ese libro, había un cuento realista, que siempre cautivaba a mis estudiantes, se llamaba “Mil Grullas” y contaba la historia de amor de Naomi Watanabe y Toshiro Ueda, una historia de amor que se ve interrumpida por la bomba de Hiroshima en agosto de 1946.

Ese cuento impactaba a niños de distintas clases sociales, distintos credos, distintos orígenes. No había quien pudiera pasar indiferente por esta historia, y de eso yo saque provecho.

Desarrollo

Olga Cossettini en su libro “Escuela Viva” escribía “Necesitamos que el maestro abandone por un momento el aula, horario y programa y salga con sus niños a observar”

Se puede observar de diferentes formas, lo bueno es que el fruto de esas observaciones se plasmen, por ejemplo en actividades sociales como lo fue la fotonovela. Y que por un momento dejemos nuestros programas y nuestra rutina áulica y salgamos a crear.

La Fotonovela “Mil Grullas” fue una propuesta de mi parte a mi grupo de estudiantes, yo sabía que les iba a gustar hacer algo con ese cuento, ya que cuando lo leímos en el mes de Junio, hablamos mucho del contexto histórico y me pidieron leerlo más de una vez, esa historia los atrapaba. Por eso comencé con una actividad sencilla, les mostré diferentes Fotonovelas que conseguí de los años ’70 y lo relacioné con el cuento “Mil grullas” y fue en ese momento que les comenté que se me había ocurrido una idea para participar en las bodas de oro de la escuela, ya que les había gustado tanto el cuento...pronuncié, se animan armar una fotonovela con el cuento “Mil Grullas”. Votemos, las manos se alzaron en unanimidad por el voto afirmativo ¿Ahora bien por dónde comenzar?

El trabajo fue organizado bajo la estructura didáctica de proyecto áulico. El trabajo por proyectos nos permite como decía Olga Cossettini, olvidarnos por un momento seguir el programa de estudios, yo creo que uno deja de lado el programa, deja de dar un nuevo contenido, para que por medio de la vivencia del proyecto nuestros estudiantes puedan resignificar los contenidos trabajados en el aula. El trabajo por proyecto, también tenía

otro significado, ya que fue utilizado por mí, para trabajar la unión del grupo por un lado y por otro lado para demostrarles que ellos podían hacer cosas “bellas”, entendiendo por bello, en este caso, aquello que trasciende lo cotidiano y permanece en la biografía escolar de los estudiantes y sus familias.

El proyecto áulico tiene un rasgo distintivo, el mismo es un producto final que se muestra a toda o parte de la comunidad educativa. Esta fotonovela iba a ser vista por mucha gente en un acto en donde participaba toda la escuela. La planificación de un proyecto áulico suele ser más flexible que la de una clase o una secuencia didáctica. Las actividades que se realizan suelen llamarse “actividades espiraladas de aprendizajes”, ya que van desde lo más simple a lo más complejo, dando profundidad en cada nueva actividad a lo que ya venimos trabajando, como señala Rebeca Anijovich en su libro “Estrategias de Enseñanza” (Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula, 2010). El poder “creador” del docente y de sus estudiantes está presente en todo el proceso, por lo tanto la planificación del proyecto áulico se completa, con varios agregados, al final del recorrido, creo yo que tiene un cierto paralelismo con una obra de teatro inédita. El dramaturgo crea un texto literario teatral, que se resignifica con la dramaturgia de los actores, actrices y del director de la puesta. Es recién allí, después de su estreno, que muchos dramaturgos publican sus obras. Con un proyecto áulico ocurre lo mismo, ahora les compartiré ese proyecto tal y como fue elevado a la Dirección de la Escuela y de ahí la Supervisión correspondiente, luego de ser mostrado y evaluado.

Marco de referencia

El presente proyecto surge por un lado de la necesidad de participar como grupo del

cumpleaños N°50 de la escuela y por otro lado para afianzar el “ustedes pueden” ya que

la confianza en ellos mismos, es un tema que estoy trabajando desde que me hice cargo del grupo en el mes de mayo. Por estos motivos, y después de haber leído el cuento “Mil Grullas” de Elsa Bornemann y ver lo que provocó en todo el grupo, consideré pertinente

proponerles realizar una fotonovela del cuento. Una primera idea que se trabajará es la de “adaptación” ya que el cuento es una pieza literaria que deberá ser adaptado para poder mostrarse en otro soporte. En esa adaptación habrá cosas que no estarán presentes, el desafío es qué vamos a mostrar. Como dije anteriormente, el presente proyecto áulico centra sus tareas en un trabajo en equipo, se partirá de actividades donde trabajarán en grupos de dos integrantes, luego de cuatro, hasta llegar al día de la toma de fotografías donde todo el grupo trabajará formando un solo grupo. Por último, considero oportuno señalar que todos los niños participarán del proyecto, pero se respetará si alguno/a de ellos/ellas no quiere ser fotografiado, ya que hay otros puestos que podrán ocupar en pos de concretar el proyecto.

- Contenidos: El Cuento Realista. Sus características.
- Adaptación de un cuento.
- La carta. Su adaptación a “nota formal”
- Resolución de situaciones problemáticas para saber cuál es el costo final de la realización de la fotonovela. (Operaciones con números decimales)
- Recursos: Cuento “Mil grullas” de Elsa Bornemann, papeles, lápices de colores, cámara fotográfica, revelado de rollo, cartulinas, computadora de la escuela, impresora.

Secuencia de Trabajo o de Actividades:

- a. Nueva lectura del cuento. Trabajo de a dos integrantes sobre un fragmento dado para

seleccionar qué se quiere mostrar. Subrayado en el texto del fragmento.

- b. Esta actividad tiene dos partes: la primera el docente explicará qué es un “Story board”, recurso que se utiliza en cine para realizar las tomas previas de un escena en dibujo. Luego de la explicación y de mostrar un story board verdadero, el docente vuelve a juntar a las parejas que trabajaron en la actividad anterior para que dibujen la fotografía que ellos les gustaría tomar, la misma debe reflejar el fragmento que realizaron en la actividad anterior, también deberán copiar dicho fragmento. En la segunda parte, cada grupo compartirá su trabajo con el dibujo de la fotografía anterior y posterior al propio realizado.
- c. Reparto de tareas. Se trabaja sobre quiénes participarán en las fotos, se reparten roles. La designación de personajes se realizará por el voto del grupo de manera secreta y será conducido por el docente para evitar herir susceptibilidades, también se designarán roles de iluminadores, asistentes y utileros.
- d. Se realizan listas con todo lo que necesitamos, vestuario, utilería, maquillaje, cartulinas, etc. Se confecciona listado con gastos aproximados. Entre todos se realiza una nota/pedido que será entregada en dirección por el asistente del proyecto. La nota será firmada por todo el grado y esperará (por pedido del docente) la respuesta por escrito del equipo directivo.
- e. Jornada fotográfica siguiendo el story board realizado entre todo el grupo.
- f. Armado después del revelado de la producción final de la novela. Por grupos los niños/as irán a la administración de la escuela, donde existe la única computadora que tenemos, a tipiar el fragmento que acompa-

ñará a la fotografía, para esta tarea trabajamos con el story board que realizamos.

- g. Armado de la fotonovela, se vuelve a trabajar en grupos de dos integrantes, los mismos que al comienzo del proyecto. Cada dúo tendrá la oportunidad de ver todo el proceso realizado, ya que cada dúo realizará la puesta final de su fotografía que comenzó con el dibujo de un fragmento del cuento.
- h. Armado de un breve texto explicando el proyecto realizado y el contexto histórico que abarca el mismo. Los estudiantes dictan al docente quien trabaja en el pizarrón.

- i. Exposición de la fotonovela para festejar las bodas de oro de la escuela. Armado del espacio.

- j. Evaluación del proyecto entre todo el grupo.

Presentación /socialización del producto:
La Fotonovela se presentará en nuestra aula, para eso realizaremos un armado en donde haya carteles que indiquen cómo deben recorrer la muestra, también habrá parte del vestuario y utilería utilizada. Al finalizar la misma, cada visitante recibirá un breve texto que explica, el por qué contamos lo que contamos, texto que fue realizado entre todos.

Conclusiones

Una escuela que deja vivencias es un saldo positivo potencial, que puede estar ahí, a nuestro servicio para ponerlo en práctica en otros órdenes de la vida, quizás cuando el paso por las aulas sea solo un recuerdo. Una escuela que deja vivencias es una puerta que se abre a lo desconocido, es una oportunidad y posibilidad de conocer. Estas son mis ideas, ojalá pudiera tener el testimonio de algún estudiante de ese quinto grado C, que hoy en día estarán rondando sus 30 años. Ese grupo creció, se potenció, confió en su maestro, porque antes yo confié en ellos. Es importante confiar en nuestros estudiantes, en sus posibilidades, sus potencialidades. Es importante escaparle a esos mandatos instituidos, como el de que los niños pobres aprenden menos porque tienen otras necesidades. El haber vivenciado este proyecto áulico, acrecentó en los estudiantes confianza en ellos mismos, ayudó a mejorar los vínculos, permitió que ellos se pudieran reconocer como niños y niñas que podían. El poder, concepto que lo podemos analizar de dos lados. Del lado del

estudiante, saber que puede le da una confianza única para enfrentar lo desconocido, es el punto de apoyo para desafiar lo nuevo. Desde la óptica del docente, el poder que no es dado, simplemente por un ocupar un rol en una relación asimétrica, permite que podamos transformar la realidad de nuestros estudiantes, entendiéndose justamente la palabra “transformar” como la posibilidad de generar confianza y pertenencia en nuestros alumnos, confianza en sus posibilidades y pertenencia a ese proceso único que realiza cada niño y niña con respecto al binomio enseñanza - aprendizaje. El poder es visto aquí como posibilidad, como oportunidad y la escuela como generadora de ello. Quisiera terminar este trabajo así como lo empecé, con otra frase de Paulo Freire, que quizás sintetice y funcione como corolario de lo hasta aquí expresado, la misma se relaciona con el poder, con las oportunidades, con nuestra deontología profesional, “Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean” (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1970).

Bibliografía

Freire, Paulo.-(1994) “Cartas a quien pretende enseñar” – Ed. Siglo XXI – Buenos Aires

Bornemann, Elsa. (1996) "No Somos Irrompibles" Ed. Alfaguara – Buenos Aires.

Cossettini, Olga (1942) "La Escuela Viva" Ed. Losada – Buenos Aires

Anijovich y Mora (2010) "Estrategias de enseñanza" otra mirada al quehacer en el aula – Ed Aique – Bs. As.

Freire, Paulo (1970) "Pedagogía del Oprimido" – Ed Siglo XXI – Buenos Aires

Reflexiones acerca del taller de escenografía en el marco del proyecto de teatro solidario en una escuela media

Claudia Facciolo¹

Colegio N° 7 Pueyrredón. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

¹ Egresada de la escuela Nacional de Bellas Artes “Manuel Belgrano”, Lic. en la enseñanza de las artes combinadas, Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Maestranda en Lenguajes Artísticos Combinados, Universidad Nacional del Arte (UNA). Egresada del Instituto de Diseño Escénico “Saulo Benavente”. Postítulo en actualización académica en Didáctica de las Artes y Postítulo en Educación Inclusiva (EM). Coordinadora del depto. de Expresión (2017-20) y docente a cargo del taller de escenografía en el marco del proyecto de Teatro Solidario que se llevaba adelante en el Colegio 7 “Pueyrredón” DE 3 de la mano de los profesores Ricardo Spadea y Cecilia Monteverde. Docente concursada en los profesorados de Artes Visuales Manuel Belgrano y Lola Mora, nivel terciario.

Resumen

Se intentará la construcción de un campo de reflexión en torno al quehacer escenográfico, en ejercicio de la docencia, en un ámbito de enseñanza media donde el taller de escenografía se articula con el proyecto de teatro solidario de la institución. El foco estará puesto en el arte como transformador social.

El contexto económico social del Colegio N° 7 “Pueyrredón” es de extrema vulnerabilidad y precariedad. Sin embargo, se han podido llevar a cabo importantes proyectos. Se detallará el recorrido realizado con lxs estudiantes quienes, partiendo de un texto como disparador, llegan hasta la concreción total de una obra de teatro con un fin no solo estético sino también solidario. Dicha producción es primero llevada en fragmentos o sketches a: comedores, hogares de adultxs mayores y

asentamientos o barrios populares, hasta finalmente ser montada en su totalidad en espacios como el Teatro Xirgu de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el auditorio UBA Sociales, entre otros. En esta última instancia, se recaudan alimentos no perecederos a modo de entrada y se destinan a diferentes entidades sociales sin fines de lucro. Una labor ardua pero muy gratificante que se estima es necesario difundir, acompañar y compartir entre colegas especialmente en un ámbito académico como lo es la 1° Jornada EPEA.

Postales del “Pueyrre”

De ser una escuela castigo a una segunda casa. Un antes y un después...

El Pueyrre es pequeño, ubicado en San Telmo, con mucha concurrencia también de zona sur de la provincia de Buenos Aires. La escuela Pueyrredón tenía “mala fama” en el barrio. Las peleas constantes en la puerta, una de ellas fue incluso publicada en los principales medios de comunicación, hacían que la institución no fuese la primera opción para las familias del barrio. De hecho, alumnxs de cuarto y quinto año que han repetido en más de una ocasión y que vienen de otras escuelas, comentaban durante las tardes del taller de escenografía o en las jornadas de muralismo, que “terminaron en el Pueyrredón” porque ya les habían avisado (o amenazado) en sus casas que si no mejoraban en sus respectivas escuelas de origen, los iban a enviar a este colegio como “castigo”, pero que al final ellos se sentían mejor y más contenidos en el “Pueyrre” y se lamentaban que no los hayan anotado antes allí.

Desde 2017 al 2020 me desempeñé como coordinadora del área de expresión y me enfoqué en la inclusión social a través del arte, en lo interdisciplinario, en fusionar lo artístico con lo tecnológico y en brindar un espacio de encuentro alternativo a través del arte que fuera propicio para desactivar la inercia y “descomprimir” las tensiones con lo académico-obtuso. Sí, obtuso. Esa parte muy cerrada de la educación media que se sigue impartiendo como hace 50 años, copiada y repetida sistemáticamente de pizarrón en pizarrón ante una generación que ya conoce y respira pantallas. No fue fácil abrir camino a lo artístico entre una pequeña porción del plantel docente, acostumbrado a navegar en las calmas aguas de la inacción y la desidia. Hubo bastante resistencia al principio. Finalizada la etapa inicial donde las guerras de egos entre titulares e interinos y las rabietas de adultos

consumados se dieron con toda naturalidad, poco a poco fuimos logrando con lxs profes que estaban comprometidos con lxs chicxs y con la propuesta nueva del departamento, ganarnos un espacio en la escuela, especialmente a través del cariño y la confianza que lxs mismxs chicxs nos fueron brindando. Lxs chicxs fueron lxs primerxs en apostar a cada proyecto y en ponerle una ficha a nuestra iniciativa, brindando siempre lo mejor de sí. Al punto que, cuando las personas entran y ven, por ejemplo, los murales sonoros que se fueron emplazando en aulas y patios, preguntan si se trata de un bachiller artístico o si es realmente uno con orientación social y en biología. Esto es, según me ha comentado el Vicerrector de la tarde, Ricardo Spadea: pilar fundamental del proyecto de Teatro solidario.

Cuando ingresé en 2015 ya estaba funcionando el taller de Teatro Solidario coordinado por Ricardo, con el acompañamiento de Cecilia Monteverde en vestuario y organización de ensayos. Ambos profesores de Historia, sin formación formal en teatro pero con una enorme convicción y vocación, se pusieron la camiseta y salieron a escena. Estos profes pioneros, de marcada diferencia ideológica entre sí, pero que se unieron para abrir este maravilloso taller en sus horas extra-clase, estaban preocupados ambos (a su manera) por la inclusión de lxs pibxs en la escuela. Propuse entonces sumar mi granito de arena, sin que nadie me obligara ni me lo pidiera, con mis 4 horas extra-clase ni bien entré a la escuela. Incluso estando como suplente, al principio, y como interina después, porque veía la misma necesidad que mis colegas: hacía falta arte urgente en ese ámbito escolar. Además, me interpelaba y me motivaba a participar el enfoque solidario que se le dió desde un principio al taller. Las producciones eran llevadas a comedores, jardines de la zona, hogares de adultxs mayores, barrios populares. Toda la

“falta de responsabilidad y compromiso” de lxs alumnxs, según queja constante en sala de profesores, se vió totalmente revertida, llegando a asistir en contraturno e incluso fines de semana para ensayar, poner a punto cuestiones escénicas u organizar festivales para recaudar fondos y alimentos no perecederos. ¡Lxs pibxs estaban viniendo! Cumpliendo horario a contraturno, comprometiéndose con algo que lxs llenaba, agitando el avispero y empoderándose. Debo destacar que el mayor mérito es de mis colegas, en especial de Richo, como lo llamamos con cariño en el cole, quien se desvivía por transmitir pasión e inyectar energía cuando el proyecto parecía caerse o intentaban bajarlo de un hondazo con cada embate de realidad que surgía. Como profesor y Vice, hace un seguimiento exhaustivo de la situación particular de cada pibx. Mi labor fue solo de apoyo y acompañamiento, nada

más, en lo que duró el taller de escenografía. Es importante remarcar esto, pero como considero vital dar a conocer el proyecto en su totalidad para replicarlo en otros ámbitos, es que escribo estas líneas y me motiva a difundirlo en jornadas pedagógicas como EPEA. La razón principal, es el resultado positivo que generó en la comunidad toda y especialmente en lxs pibxs. Por eso, una de las cuestiones que fueron clave para revertir la “mala fama” del colegio y tener incrementada la matrícula como hoy la tenemos, es la difusión de todo lo que se hace dentro de la escuela. Abrir las puertas y mostrar el corazón, la verdadera esencia tanto de la institución como de nuestros queridxs pibxs, lxs jóvenes que suelen ser tan poco escuchadxs y respetadxs en nuestra sociedad. Luego de esta introducción general, pasaré a hacer foco en la tarea específica del taller de escenografía, en este contexto.

El taller de escenografía en marcha

“Siempre incluir tiene que ver con caos. Mientras tanto, los sistemas educativos buscan todo el tiempo la homeostasis de laboratorio”, Skliar (2009).

El desafío, en un principio, pensé que iba a ser que lxs chicxs asistieran a contraturno, dado que en la mayoría de las clases formales había una deserción y ausentismo abrumadores. Pero no: a medida que se iba conociendo el taller de escenografía, se iban anotando cada vez más e incluso terminaron viniendo todo el año los que ya habían quedado libres en la cursada formal. El taller de teatro que coordinaban Ricardo y Cecilia llegó a tener más de 50 alumnxs. El taller de escenografía funcionaba como complemento de aquél taller y base para la realización de toda la utilería y escenografía que se iba necesitando tanto de los sketches libres como del texto formal que se presentaría a fin de año. Quisiera transmitir esta experiencia porque como docente y a nivel personal, me hizo muy bien ser parte de todo esto.

Por las tardes, nos reuníamos en el patio techado de la planta alta del colegio ya que, al día de la fecha, no tenemos taller ni lugar específico fijo para llevar adelante actividades propias de nuestra disciplina como pintura, escultura, talla en telgopor y/o poliuretano... Nos las arreglábamos igual, nada iba a detenernos. Y aunque creímos peligrar nuestras producciones cada vez que sonaba el timbre del recreo del turno tarde y nos invadían lxs alumnxs que salían desesperadxs como hormigas de las aulas, felizmente siempre nos equivocamos: Lxs chicxs elegían pasar sus recreos queriendo colaborar, pintando un rinconcito de la escenografía, dejar su huella en ella, mientras nos convidaban galletitas, nos traían materiales reciclados o nos alentaban. La experiencia fue hermosa. Realizábamos desde las pelucas y los trajes más inventivos en poliuretano expandido, hasta la

escenografía más recauchutada con miguitas de lo que se iba reciclando, consiguiendo, recolectando donaciones. Cuando ya estábamos más organizados pudimos comprar, festival mediante, materiales para armar nuestra propia batería de módulos practicables, diseñados a medida. De manera tal, que funcionaran de comodín para montar las diversas puestas y a la vez sirvieran de baúles (con ruedas) para guardar utilería y vestuario cuando no fueran utilizados en escena. Módulos que aún siguen en la escuela, disponibles para actos y presentaciones, que fueron diseñados para reconfigurarse y utilizarse tanto parcial como completamente dependiendo de las necesidades de cada puesta. Las caras de cada módulo fueron pintadas con motivos abstractos justamente para ser funcional al formato comodín pero además, con la decisión de recurrir a este tipo de técnica por ser más inclusiva. Es necesario reivindicar a lo abstracto, acusado muchas veces de ser “light o falta de compromiso, de contenido” en el mundillo del arte porque “no significa nada”. Sin embargo, es de las técnicas pictóricas más inclusivas que existen para ser desarrolladas en el aula porque no exige virtuosismo alguno, ni conocimientos previos como muchas veces sí nos demanda y condiciona lo figurativo. Las manchas pueden ser abordadas y experimentadas por cualquier persona en su primer encuentro con el arte, siguiendo una guía esmerada. Esto la convierte en un recurso muy valioso por su cualidad única y la nobleza de ser una técnica que no deja a nadie afuera.

Recuerdo tardes en las que no sólo batallábamos con el color o porque la pintura se cara correctamente cuando llovía y el agua del patio semi techado se nos colaba por todos los rincones sino que además librábamos batallas contra el código de vestimenta, que pretendía no dejar ingresar a mis alumnas del turno mañana que venían directo desde el predio de educación física, con 30 grados de calor y en short. ¡Qué locura! Venían fuera

de su horario, cansadas de haber entrenado solo porque estaban comprometidas con el taller pero como osaban vestir shorts y parafraseando el argumento obsoleto y patriarcal de ser prendas “demasiado provocadoras para los profes del claustro” no las querían dejar entrar... Y ahí íbamos todxs a la puerta a exigir que las dejaran pasar... Cuántas cosas a cambiar y mejorar hay en las escuelas, en la sociedad toda. Cuántas van sucediendo a la par de los proyectos escolares que sufren constantes auto-boicots por parte de la misma estructura vetusta que las escuelas profesan y se empeñan en sostener fervientemente, cueste lo que cueste. Libramos batallas también con otros departamentos que a pesar de disponer de un laboratorio inmenso, vacío y en desuso durante las horas del taller, equipado con bachas y canillas, ideal para pintar y dejar todo limpio luego de la actividad, no nos permitieron que hiciéramos uso del mismo más que por un breve período de tiempo... Porque “los de arte ensucian mucho”. Y sí, orgullosxs de esto, ensuciamos con nuestro arte las paredes, el patio, los techos y esparcimos nuestro malvado e impertinente arte a todo lo que tocamos en la escuela. Lxs de arte somos bichxs raros y muy contagiosos. Embadurnamos los corazones, intervenimos las aulas con nuestra “anormalidad” (Skliar, 2009), invadimos todo sin piedad. Para eso existe el arte. Creo firmemente que las artes visuales en la escuela no pueden ser menos que molestas, urticantes, irreverentes y promotoras de cambio. Verdaderos agentes de transformación social. Lxs docentes de arte no dejamos de ser artistas por enseñar. La categoría de maestrxs no nos hace menos artistas, eso es un prejuicio del mercado del arte y de los circuitos hegemónicos. Lxs docentes de arte cambiamos la materia prima pero podemos encarar nuestras clases como verdaderos happenings, acciones poéticas y derivas. La pedagogía tiene su arte, aunque se resista a desestructurarse y ser maleable,

dócilmente cual arcilla. Y el arte no puede ser para unxs pocxs, tiene que ser de todxs. De ahí la enorme responsabilidad de contagiar el amor por lo que hacemos y ejercerlo sin motes ni prejuicios que nos encorsetan como educadores libres, convencidxs de que existe una manera de poner en valor y visibilizar los enormes beneficios que es capaz de traer el arte a la sociedad. Hace siglos que el arte es acción, es mucho más que una cosa inerte a preservar en un museo, destinada a ser clasificada, analizada y cotizada para una elite. Es nuestra tarea como docentes difundir y dar a conocer todo esto que el arte proclama. El arte ensucia, sí. Y en esa vorágine de manchas también se hace pensar. Cuando se traza, se conecta. Cuando se analiza, se siembran preguntas. Cuando se dibuja, también se cuestiona. Interviene y gestiona. Deconstruye y reordena. Pensar con los ojos (Bayón, 1997) es también una forma de conocimiento y apropiación del mundo. El arte es vida, es rizoma y como tal, no se puede encasillar.

En el anexo se podrán apreciar imágenes de estas tardes maravillosas de taller, con

registros desde el ensayo al montaje, la alegría de lxs pibxs y la mía, en compartir la apropiación e intervención de un espacio en la escuela. Se agregan fotos también de los estrenos, de algunos de los tantos lugares que se visitaron como centros de jubilados, centros de día, hogares de adultxs mayores de PAMI, el comedor y centro comunitario Padre Reinaldo Conforti en el barrio Ingeniero Budge, jardines de infantes, barrio de emergencia La Carbonilla, entre muchos otros. Las obras que se presentaron fueron varias, en ocasiones, fueron sólo en fragmentos, de manera nómada adaptadas a los lugares que se visitaban, en otras de forma completa como es el caso de “Playa bonita” presentada en el Teatro Xirgu o “Derechos torcidos”, versiones musicales tomadas de Hugo Midón y Carlos Gianni. Se ofrecen imágenes ilustrativas de algunas de ellas en el anexo y el registro fotográfico de la participación de las madres de cooperativa, lxs asistentes a las funciones y festivales.

Los alimentos recaudados se donaron a diferentes entidades como comedores barriales y “madres contra la trata”, entre otras.

Por una escuela viva

Las sonrisas de lxs chicxs, porque lxs adolescentes aún son chicxs, actuando y haciendo reír a otrxs chicxs como ellxs pero más pequeños, es el fin, es la meta, es todo. Ver abrazados al abuelo que nos contaba que se sentía olvidado por su propia familia o abandonado en un hogar de adultxs mayores, con el “chico problema” también olvidado o relegado de la escuela... Verlos recobrar a ambos su inocencia y su esperanza en el otrx es conmovedor. Sana y alivia a todxs lxs que participamos de este proyecto. Desde las madres de una cooperativa que estaba en tensión, y que a partir del proyecto se mostraron organizadas y dispuestas para la recaudación de alimentos en la puerta del teatro o para la feria del plato cuando necesitamos recaudar fondos ya sea

para pagar el micro que nos llevara a provincia o las telas para el vestuario, el maquillaje o los materiales... Poder donar los alimentos recaudados a comedores, a fundaciones u organizaciones como “madres contra la trata” nos deja una enorme enseñanza y no es un mero intercambio de bolsones. Lxs pibxs del taller y las entidades que reciben la ayuda se llevan mucho más que eso. Se conocen, se conectan, intercambian experiencias, aprenden, se apoyan mutuamente. Ya son fuerza vital, formaron red. Finalmente, compartir entre todxs un hecho artístico interdisciplinario como lo es una obra de teatro, lograr un rato de comunión ya sea en una sala, la misma calle o en un auditorio con 700 butacas, es esperanzador. Propiciar la experiencia, de



sentir y poder comprobar que es posible hacer cambios desde lo colectivo, rompe con la inercia del “todo da lo mismo”. Abre un camino, un puente hacia el otrx que es vital y que no está presente en el diseño curricular de ningún área. Ser autogestivxs, responsables, solidarixs y autónomxs es algo que también se puede aprender en la escuela, además de matemáticas y lengua. Siempre y cuando la institución no sea solo paredes ni una historia oxidada de cien años con la que cargar

a cuestras, sino un verdadero tejido vivo que respira y tiene pulso.

Por una escuela rizomática, viva e irreverente, como el arte mismo.

Se pueden ver el resto de las imágenes [aquí](#)

Bibliografía

Acaso, M. y Megías, C. (2017) Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Madrid: Paidós.

Anijovich, R Aizencang, N y Benderky, B. (2013). Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Manantial.

Baquero, R. (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conoci-

miento (pp. 61-86). Paidós.

Bayón, D. (1993) *Pensar con los ojos: ensayos de arte latinoamericano*. Fondo De Cultura Económica.

Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial.

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005) *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós.

Lucio-Villegas, E. (2015) Paulo Freire: La educación como instrumento para la Justicia Social. Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (CIGE); Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 4.1 (2015): 9-20. Ed. Universidad Autónoma de Madrid.

Orsi, Z.; Salazar, J. L. y Piñeiro, Y. (2020). El planteo de rizoma de Deleuze aplicado a las prácticas interdisciplinarias educativas. *Temas de Profesionalización*, Editorial IPES "Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores Juan E. Pivel Devoto" <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/537>

Perkins, D. N. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Perkins, D. N. y Reese, J. E. (2014). *When change has legs. Educational leadership, learning-personalized.com* Según traducción de Yady González Cuando el cambio tiene soportes/ Lo que hace al cambio permanente

Reynolds, P. H. *El punto*, multieditado.

Sánchez Martínez, J. A. (2018). "La Imagen como pedagogía social en Georges Didi-Huberman" en Sánchez Martínez J. A. y Cisneros J. L., *Actores y autores: Microsociología de la cultura y la educación*. Ediciones EÓN.

Skliar C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>

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. Fundación Santillana.

Vanguardias artísticas y discursos literarios

Proyecto ABP interdisciplinar de construcción de un Libro Objeto

Rosa Beatriz Carricondo¹

Mariana Edith Peñalbé²

Argentina

¹ Docente de escuela media. Docente en Educación Superior. Coordinadora de la carrera de Profesorado de Artes Visuales del IES 9-007 Salvador Calafat de General Alvear, Mendoza. Licenciada en Artes Visuales con orientación en Grabado. IUNA 2006. Profesora Nacional de Pintura. INPA (Instituto Nacional de profesorado de Arte) 1990. Profesora de Grabado. IPA. (Instituto Profesorado de Arte) 1995

² Docente de escuela media. Docente en Universidad Nacional de Cuyo. Licenciada en Lengua y Literatura . Universidad Nacional de Río Cuarto , 2008. Profesora en Castellano, Literatura y Latín. IES del Atuel. 1995

Resumen

En el presente trabajo compartiremos una experiencia pedagógica que venimos desarrollando desde hace tres años, entre los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Prácticas Artísticas en la escuela 4-098 República del Perú de San Rafael, Mendoza, específicamente en el curso 3ro 2da, ciclo orientado en Contabilidad.

La experiencia consiste en un proyecto interdisciplinar ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) con el que trabajamos durante el segundo cuatrimestre. El objetivo final es producir un Libro Objeto, tomando el concepto de libro de artista; y trabajar el género discursivo poético de producción propia (ciclo 2019) o interpretar cuentos de Ciudades Invisibles de Italo Calvino (ciclos 2020- 2021)

En Lengua y Literatura , se realiza la contextualización histórica del libro y el autor; como así también, se explican los géneros discursivos literarios ficcionales, para luego realizar la comprensión lectora e interpretación de figuras literarias tales como metáforas e imágenes sensoriales visuales de dicho corpus textual .

Respecto de Prácticas Artísticas , se analizan las Vanguardias artísticas del siglo XX.; luego a partir del cuento seleccionado, se enfoca el mismo desde el punto de vista de una vanguardia, con cuyos métodos compositivos o ideas expresivas ,el alumno realiza una interpretación personal de la lectura. Es así que en cada producción de los cuentos, se trabaja artísticamente una rama y/o técnica

diferente: dibujo collage, grabado, pintura, pintura collage, símil mosaico, etc.

Una vez que han logrado la interpretación literaria y artística del corpus, profundizamos sobre el concepto de Libro objeto y proceden a crear su propia obra. Además de incluir elementos paratextuales verbales e icónicos tales como tapas, títulos con refuerzos semánticos o cualquier otra inquietud que surja en el transcurrir de la realización del proyecto.

Finalmente, evaluamos a través de rúbricas, en forma conjunta entre las docentes que conformamos el proyecto. En prácticas

artísticas cada “hoja” del libro representa dos notas de proceso: Investigación y realización. El armado del libro objeto lleva la nota final integradora. En cuanto a Lengua y Literatura se evalúan la comprensión lectora en sus tres niveles: exploratoria, analítica y representación de la información, como así también adecuación, cohesión y coherencia discursiva.

Por último, socializamos las producciones, ya sea de manera presencial o virtual ante una audiencia con el fin de mostrar la capacidad interpretativa de la literatura y la creatividad puesta de manifiesto.

Introducción

Situación problema

Este trabajo surgió en 2019 ante las inquietudes producidas por la obligatoriedad de evaluar con un examen global a fin del año lectivo. ¿Cómo optimizar las energías de los estudiantes de 3er año del bachillerato para obtener mejores respuestas académicas? ¿Podríamos reducir la cantidad de globales a tomar, aumentando la calidad de los saberes involucrados y agregando significatividad en los aprendizajes?

Objetivos

- Identificar los movimientos artísticos más importantes de principios del siglo XX
- Contextualizar los modos de producción en su medio socio-histórico
- Producir una obra interpretando un cuento, con cada movimiento estudiado y con cada rama del arte propuesta.
- Relacionar la literatura y las artes visuales como modos discursivos.
- Crear un libro- objeto personal y creativo

Aprendizajes Prioritarios involucrados

En Prácticas Artísticas: Los DCP de Educación secundaria para prácticas artísticas de 3er año orientado contemplan dos ejes: En relación con las prácticas de producción en

Artes Visuales y En relación a las prácticas artísticas y su contexto.

En Lengua y Literatura: Los saberes priorizados que expone el DCP son: Comprender

una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía), pertenecientes a la literatura universal.

Interpretar el discurso literario a partir de sus características distintivas y de sus relaciones con otros.

Leer textos con propósitos diversos (informarse, construir opinión, compartir, confrontar datos).

Construir valoraciones mediante la socialización de lo leído.

Por lo expuesto los aprendizajes priorizados para desarrollar en el proyecto son: En Prácticas Artísticas

Vanguardias artísticas de principios del siglo XX: Surrealismo, expresionismo, cubismo, fauvismo. Refuerzo semántico en las tipografías.

Ramas de las Artes visuales: Dibujo, pintura, collage, grabado. Mixtura e intervención.

Arte contemporáneo: Libro-objeto

En Lengua y Literatura: Comprensión de textos literarios, Interpretación del discurso, Construcción de valoración y socialización de lo leído.

Desarrollo

Primera experiencia 2019

Intentando dar respuesta al cuestionamiento producido por el bajo rendimiento en los globales, implementados por la DGE de la provincia de Mendoza, decidimos realizar un global interdisciplinario, que no se resolviera como un examen tradicional, en una sola fecha predeterminada. Así planteamos un trabajo integrador de saberes de Lengua y Literatura y de Prácticas Artísticas, enmarcado en el aprendizaje basado en proyectos, que incluyera producciones literarias propias de los estudiantes, realizadas con premisas, explorando los conceptos de metáfora en las Artes visuales, iconicidad de las imágenes, técnicas puras y técnicas mixtas. Todos estos saberes y competencias desarrolladas en los últimos dos meses de cursado concluyeron en la elaboración de un "libro objeto" a partir del análisis de libros de artista.

Se propuso para evaluar interdisciplinariamente realizar una rúbrica que contuviera los saberes esperados tanto en Lengua y Literatura como en Prácticas Artísticas y concluir con una nota abarcativa para ambos espacios curriculares

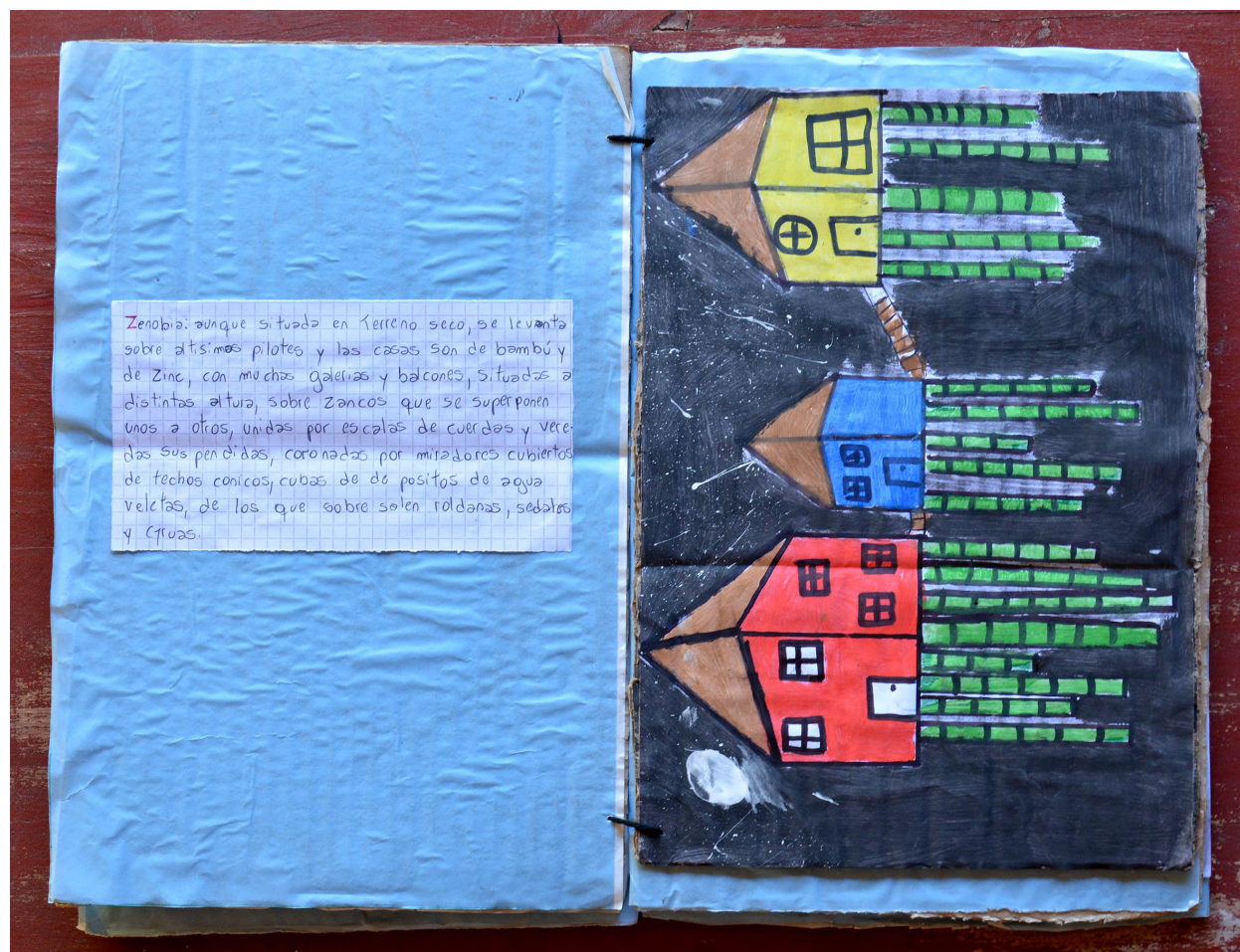
Grandes cambios. Ciclo lectivo 2020

El ciclo lectivo 2020 nos trajo grandes e inesperados cambios. La Pandemia de COVID 19 nos obligó, como a todos los demás, a reinventarnos y reinventar nuestras prácticas docentes. Comenzamos a dar nuestras clases en forma virtual, adaptando contenidos y saberes a las nuevas necesidades que surgían, considerando que no había ni la posibilidad de salir a comprar materiales, ni el dinero para hacerlo. Los exámenes globales, salieron de calendario...pero aún existía la posibilidad de llevar a cabo nuestro proyecto de interdisciplina.

En jornadas institucionales, previo al inicio de clases, y única instancia presencial del ciclo, se nos pidió trabajar con ABP (Aprendizajes basados en proyectos). Se entiende por ABP al método de enseñanza que se centra en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de prácticas significativas. La finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas, integrando significativamente los saberes de distintos espacios curriculares. El disparador es una problemática, siendo en este proyecto el corpus textual

de textos literarios narrativos o poéticos. El desafío es que luego de analizarlos comprensivamente, puedan lograr en la última etapa de la comprensión lectora, la representación

de las Artes Visuales, y en las cuales se plasmará el corpus textual literario abordado desde las tres fases de la lectura comprensiva en Lengua y Literatura: lectura explo-



de la información, a través de una producción artística, que sea propia, autónoma, creativa, libre y original ; aplicando distintas técnicas pictóricas y gráficas de las Vanguardias artísticas del Siglo XX.

A partir de estas premisas decidimos reformular nuestra idea original y trabajar interdisciplinariamente todo el segundo cuatrimestre, planteando nuestra propuesta como ABP. Un proyecto de construcción de un "libro objeto" en que cada página abordara: un movimiento artístico de las vanguardias del siglo XX, una o más técnicas de las Ramas

ratoria, lectura analítica y la representación de la información, que consiste en presentar artísticamente con técnicas de Vanguardias y realizar el armado del libro, siguiendo ejemplos y premisas de libro de Artista o Libro objeto.

La experiencia quedó trunca y los libros no se concretaron, ya que la DGE de la provincia de Mza, decidió cerrar el ciclo el último día de octubre para aquellos estudiantes que tuviesen aprobados los saberes priorizados. Motivo por el cual sólo seguimos trabajando con los estudiantes que no habían alcanzado

aprobación de procesos en el año, y obtuvimos

un par de Libros semi-terminados y de dudosa calidad.

Experiencia 2021

El ciclo 2021 comenzó con “presencialidad alternada” por sistema de burbujas.

Decidimos poner en práctica nuevamente el proyecto ABP, esperando poder cumplimentarlo.

Temporalización: Marzo-abril: re-diseño del proyecto. Planificación. Presentación en la escuela 4-098 república del Perú

Julio: Inicio del proyecto en Prácticas Artísticas.

Agosto- octubre: Realización de las “páginas del libro”

Noviembre: Armado del Libro Objeto. Evaluación

Noviembre- diciembre: Terminado del libro con los estudiantes de trayectorias lentas. Difusión de los resultados

Metodología de trabajo

Iniciamos el trabajo exponiendo a los estudiantes el proyecto completo, sus objetivos, los saberes involucrados en Lengua y Literatura y en Prácticas artísticas, el modo de trabajo y los métodos de evaluación que utilizamos; tanto en los procesos como en el integrador final.

El Lengua y Literatura se realizó la contextualización espacio temporal del corpus textual literario conformado por una selección de cuentos de la obra “Ciudades invisibles” de Italo Calvino. Los cuentos seleccionados fueron Ottavia, Zenobia, Eusapia, y Diomira. Estos cuentos se seleccionaron previo análisis de la factibilidad de expresarlos mediante interpretación de vanguardias determinadas del siglo XX.

En dicho corpus literario, se aplicaron las tres fases de la lectura comprensiva: lectura exploratoria, analítica y representación de la información. Se destaca que en la fase exploratoria, se observan los elementos paratextuales, imágenes, tipografía, entre otros. En la segunda fase, la analítica, los alumnos dilucidan el vocabulario, intencionalidad, jerarquizan las ideas nucleares, establecen las relaciones lógico-semánticas entre párrafos, forma de organización textual y realizan una

identificación y análisis de los sentidos textuales de los recursos literarios tales como imágenes visuales, metáforas y comparaciones, entre otros.

Paralelamente en Prácticas Artísticas se trabajó el movimiento Surrealismo, contextualizando espacio-tiempo de su aparición y analizando casos para deducir características compositivas y poéticas: niveles de iconicidad, tratamiento del volumen, paletas etc. También se trabajó el concepto de ramas de las Artes Visuales; para este caso Pintura y uso del Collage.

Posteriormente se procedió a la creación de la ciudad Ottavia, de modo individual, incluyendo un título, nombre, con el uso de refuerzo semántico (tema anteriormente desarrollado en el espacio curricular)

A continuación se propuso trabajar el texto literario que describe la ciudad de Zenobia, en este caso desde Lengua y Literatura se abordó desde las tres fases de la lectura comprensiva, enunciadas anteriormente; y en Prácticas Artísticas se analizaron un cúmulo de pinturas pertenecientes al fauvismo, realizando un cuadro cooperativo que destacara las características de esta vanguardia: uso del color (saturación), volumen, líneas

de contorno, nivel de figuración, etc. Procediendo entonces al diseño de la ciudad y su título. También se trabajó Pintura en este caso.

La tercera ciudad a trabajar fue Eusapia, desde Lengua y Literatura, se aplican las fases de comprensión lectora y las estrategias mencionadas. Mientras en prácticas artísticas analizamos el surgimiento del movimiento Expresionista, el contexto histórico y social que dio origen a sus obras que retratan lo oscuro del ser humano (sus miedos y sus pasiones) y analizamos en obras como esas sensaciones y sentimientos habían sido llevadas a la imagen. Los estudiantes identificaron sus sentimientos con los producidos por las obras.

Por otro lado, vieron las técnicas de las ramas artísticas Dibujo y Grabado. Procedimos a diseñar alguna parte de la ciudad de Eusapia para realizar un grabado en telgopor (siguiendo la técnica xilográfica, pero con materiales y herramientas a disposición de cualquier presupuesto). Una vez realizada la matriz procedimos a estampar manualmente, con ayuda de la profesora, sobre papel cansón. A continuación, recortamos con tijera y/o rasgando la impresión para pegarla en el soporte de cartón que es la “hoja del libro” respectiva para esta ciudad. Una vez pegada se continuó trabajando con técnicas de dibujo, para completar la idea. Se diseñó el título (nombre) con refuerzo semántico. Se reflexionó sobre las técnicas mixtas y la intervención en el grabado.

En este punto en Lengua y Literatura se comienza a trabajar las partes del libro: básicamente lo referido a tapa, con sus elementos textuales y paratextuales correspondientes y contratapa y la forma adecuada de incluirlos junto a las imágenes.

Resultados

En el momento de escribir esta ponencia, el ejercicio completo del Libro Objeto, con los

Desde Prácticas Artísticas se hizo necesario introducir a los estudiantes en el concepto general de Libro Objeto, para hacer más clara la forma en que deberían diseñar las tapas, en relación a una primera aproximación a la idea de diseño del Libro en general.

Se procede ahora a hacer una investigación y ejercitación con referencia al movimiento cubista. Los objetivos representacionales del mismo y sus resultados estéticos. Se diseña con este principio la ciudad de Diomira, pudiendo elegir entre la representación general de la ciudad o un objeto o aspecto de la misma. Utilizan para colorear técnicas de Pintura y collage.

Una vez concluidas las cuatro “hojas” con las cuatro ciudades interpretadas en las distintas vanguardias abordadas, profundizamos sobre el concepto de Libro Objeto, libro de artista, en el contexto del Arte Contemporáneo. Recopilamos muchísimos ejemplos: de artistas y grabadores internacionales, de artistas locales y de estudiantes de cursos anteriores. A partir de este encuentro vivencial con los objetos artísticos los estudiantes ponen manos a la obra en el ensamble de su propio Libro Objeto. Son guiados individualmente en los procedimientos técnicos para lograr su objetivo imaginado.

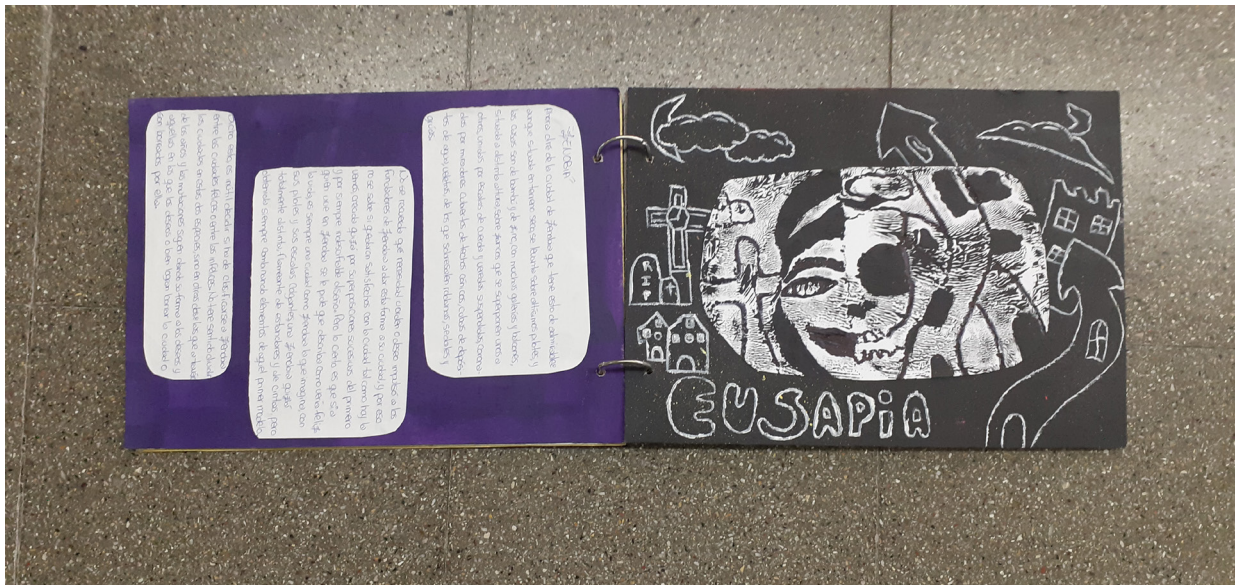
Se hace la evaluación del resultado final a través de una rúbrica elaborada desde ambos espacios curriculares. Incluyendo los siguientes aprendizajes priorizados: fases de la comprensión literaria en discursos ficcionales, características formales y contexto espacio temporal de las vanguardias artísticas del Siglo XX y Ramas y técnicas de las Artes Visuales.

cuentos de Italo Calvino del libro Ciudades Invisibles no está concluido, sino en proceso.

Por lo que explicitaremos los resultados obtenidos de la versión 2019 del Proyecto.

En el proyecto 2019 los resultados fueron

y los estudiantes pudieron expresarse en dos distintas manifestaciones artísticas como son la literatura y las artes visuales. Pusi-



sorprendentes, los estudiantes se sintieron atraídos por la propuesta y se mostraron entusiasmados y creativos. Recordemos que en el año 2019 trabajamos con textos propios de los estudiantes y/o frases seleccionadas de canciones o poemas con que se identificaran. Esos textos fueron ilustrados y/o manifestados con transposición de géneros a través de técnicas seleccionadas o mixtas de las Artes Visuales. Se puso en juego mucha creatividad

mos por primera vez en práctica las evaluaciones con rúbricas obteniendo resultados muy reconfortantes en la evaluación global que era nuestro objetivo primordial. Pudimos exponer para toda la escuela las producciones de los estudiantes de 3ro 2da, obteniendo la aprobación y el interés de alumnos, colegas y directivos y nuestros estudiantes protagonistas se sintieron valorados en su capacidad creativa.



En este año 2021, como dijimos podemos mostrar resultados parciales hasta el momento de redactar esta ponencia, esperamos

tener resultados definitivos al momento de la Jornada EPEA.

Resultados parciales

Cuando el proyecto fue planteado a los estudiantes les produjo una normal expectativa con respecto a él. Eso significa, como sabemos, entusiasmo evidente por parte de muy pocos alumnos, sin embargo, con el desarrollo de las propuestas, cada vez se los vio más interesados. Este interés creciente se notó básicamente en la creatividad puesta de manifiesto en la interpretación de cada una de las ciudades. Recurrieron cada vez menos a imágenes extraídas de internet.

En Prácticas artísticas se notó especial entusiasmo al experimentar con el grabado; rama de la cual, jamás habían escuchado hablar. También se vieron muy motivados, en general, al ver la interacción entre las dos cátedras, ya que, urgidas por las fechas de presentación de este escrito y de las notas para cierre del GEM (registro de calificaciones

digital de Mendoza) comenzamos a trabajar mucho más integralmente en el proyecto.

Como aspectos a destacar de la realización de este proyecto podemos mencionar la Creatividad puesta de manifiesto por estudiantes, generalmente abúlicos y que descubren que tienen potencial para expresarse y mayor capacidad de entendimiento de los recursos retóricos de la Literatura, de lo que ellos mismos creían. El trabajo interdisciplinario despierta en los adolescentes, a veces por primera vez, la idea de que los saberes de las asignaturas no son compartimentos estancos, y que, en la realidad todo tiene que ver todo.

Por otro lado, el trabajar por pasos claramente definidos en pos de un proyecto final, les otorga un plus de entusiasmo que los lleva a querer avanzar para ver el producto terminado.



Como aspectos negativos o a modificar podemos plantear la escasez de tiempo, pese a realizarlo durante todo un cuatrimestre. Los repentinos cambios en las fechas de finalización de los ciclos lectivos que obstaculizaron el cumplimiento de los plazos diseñados.

¿Cómo seguimos? Creemos que el proyecto es positivo, que ha motivado el trabajo organizado e interdisciplinar y que debe continuarse. Para el ciclo 2022 prevemos adelantar aún más el inicio y realizarlo de manera alternada con otros contenidos académicos (básicamente en Lengua y Literatura) para poder dedicar mayor tiempo a la comprensión y aprehensión de las características compositivas y colorísticas de cada

movimiento de vanguardia tratado. Así también, comenzar con mayor cantidad de tiempo disponible potenciará la creatividad, ya que el proceso de creación podrá realizarse enteramente durante las horas de cursado, evitando en mayor medida la tentación de recurrir a imágenes on line. En futuros ciclos académicos, está previsto cambiar de textos, seleccionando otros cuentos y/o autores que se adapten a los estilos literarios que deben trabajarse en Lengua y Literatura. Y que, a su vez permitan disparar la imaginación de los estudiantes y adaptarlo a las vanguardias seleccionadas.

Para ver más imágenes del proceso hacer click [aquí](#)

Bibliografía

Calvino, I. (2020). Ciudades invisibles . Madrid: Siruela

Dirección General de Escuelas. (2015). Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Economía Administración. Mendoza: DGE.

Dejando huellas en arcilla. El mural como herramienta de transformación social

Tamara Guernik¹

Escuela de Educación Especial Nuestra Luz. Olivos, Provincia de Buenos Aires, Argentina

¹ Arquitecta, Arte Terapeuta, Diplomada en Mediación Cultural, Docente titular en el posgrado de Arte Terapia (UNA), Profesora de Cerámica y del Taller Creativo en la Escuela de Educación Especial Nuestra Luz, Olivos. Trabaja hace varios años utilizando el arte como herramienta de transformación social, en diferentes instituciones relacionadas con la salud y la educación.

Resumen

Esta experiencia surge a partir de la realización de dos murales en una Escuela de Educación Especial en Olivos, Buenos Aires. El primero se llevó a cabo en un patio interno de la institución, y el segundo en el pasillo principal, integrándose aún más a la escuela, donde podía ser visto y apreciado por toda la comunidad educativa.

En esta oportunidad nos vamos a detener en el tercer mural que comenzamos a realizar en el año 2015, esta vez en una pared exterior, que da a la calle. En contacto directo con el afuera. La idea fue armar un árbol, con sus

ramas, que se fue llenando de manos de cerámica, a modo de hojas, de todos los egresados de la escuela.

Los estudiantes terminaban una etapa, dejaban la institución, pero a la vez, felices salían a la calle, mostrándose, expresándose y demostrando también a los demás, que ocupan un lugar en la sociedad, que son parte de ésta.

Así, poco a poco, la pared se fue llenando de color, de vida, de huellas, y sobre todo de significado.

Antecedentes

Este proyecto surge a partir de la realización de dos murales en la Escuela de Educación Especial Nuestra Luz, en Olivos, Provincia de Buenos Aires.

Comenzamos en el año 2012 realizando un mural en un patio trasero de la institución, que reflejaba sobre todo, la puesta en

marcha de un trabajo grupal. No solamente del lado de los estudiantes, sino también entre docentes de distintas disciplinas.

En el 2014, nos fuimos integrando aún más a la escuela, y el siguiente mural se instaló en el pasillo principal del edificio, donde podía ser visto y apreciado por todos los que

por allí circulaban día a día. Docentes, estudiantes y familiares. Una fiesta de color y alegría que los estudiantes titularon “Universo Paralelo”.

Pero faltaba algo. Faltaba en cierta forma, eso que también necesita muchas veces la sociedad: permitirle a los estudiantes “salir”, y mostrarse tal cual son.

Ésta vez, teníamos las ganas y el doble desafío de plasmar un tercer mural pero, a diferencia de los anteriores, para ser apreciado por toda la gente de la zona, que apareciera en la calle. Por un lado, derribando los muros de la escuela, sin tener que quedarnos en la burbuja de la Educación Especial. Y por otro lado, con la intención de brindarles a los egresados un espacio donde poder expresarse y dejar su propia huella en ese lugar que los vio crecer, del cual se despedían saliendo al mundo exterior.

Prejuicios y etiquetas

La educación especial comprende, en sentido amplio, todas aquellas actuaciones encami-



nadas a facilitar los recursos necesarios para alcanzar una inclusión social plena y un debido acceso al conocimiento de acuerdo a las posibilidades de cada sujeto.

Pero, al mismo tiempo, como muchas cosas en la vida de las personas con alguna discapacidad, en la práctica ciertas situaciones

suelen suceder “puertas adentro”. Es decir, a menudo, se van desarrollando y van transitando sus experiencias por carriles paralelos, y no por la vía principal (Sempertegui, 2012).

Nos encontramos entonces con espacios diferenciados, especiales: Talleres protegidos, Centros de Día, Escuelas de Educación Especial, entre otros.

Que por supuesto son muy necesarios, en tanto no exista una inclusión real plena, pero al mismo tiempo, estos espacios refuerzan de alguna manera, las etiquetas que la sociedad utiliza para nombrar a ciertos grupos de sujetos. Situándolos en un lugar comprimido, aplastado y conformando a la larga, obstáculos para su inclusión.

Por todo esto, faltaba que los egresados asomaran en el afuera, que aparecieran en el barrio, en la zona, es decir, en la sociedad misma.

Los murales dentro de la escuela habían resultado una experiencia hermosa y gratificante, para estudiantes y docentes. Por eso queríamos ir por más.

Egresar de la escuela secundaria

Respecto al proceso de la adolescencia, sabemos que es un momento conflictivo para los jóvenes; es el camino de la niñez a la adultez. Cuando el adolescente comienza a despegarse de su mundo familiar para lograr su autonomía integrándose en el mundo externo.

Muchas veces ese egreso se hace difícil, y en una Escuela de Educación Especial, el desafío puede resultar aún mayor, tanto para los estudiantes como para sus familias. Temores, incertidumbre, angustia, una salida a lo desconocido, donde ya no estarán “contenidos” por la institución. Y se encontrarán con miradas ajenas, muchas veces cargadas de prejuicios. Porque como bien sabemos quienes trabajamos en el tema, las barreras más difíciles de pasar, son las que impone el entorno, la sociedad.

Las aspiraciones de la familia, las exigencias culturalmente esperadas para la edad

cronológica y la posibilidad o no de una inserción social real, operan en este sentido, como reforzadores perjudiciales.

Una salida hacia lo posible

Utilizando el arte, la capacidad creadora más específicamente, estábamos en condiciones de abrir una puerta hacia lo posible, como sostiene H. Fiorini en “El Psiquismo Creador” (2006). Habilitando al sujeto a quitarse por un momento esas etiquetas que algunos cargan o “se cargan”, con el peso que éstas representan, animándose a “ser” de otra manera. A explorar y poder expresarse, tomando el arte como herramienta.

Para encontrarse con sentimientos y sensaciones, y empezar entonces a construir. Colocándose en un lugar activo, de hacer y de producir, en base a sus fortalezas y habilidades. Corriéndose de esos lugares de prejuicio con los que se encuentran diariamente.

Los objetivos principales que nos propusimos tenían que ver, por un lado, con dejar esa marca personal de cada joven en la escuela. Después de tantos años de vivencias

de cada uno de ellos en la institución, tanto crecimiento personal, tantos vínculos creados, tantos logros obtenidos, nos parecía valioso que dejaran una pequeña parte de ellos en la comunidad educativa. Y por otro lado, fundamentalmente con la intención de “mostrarse”, de salir a la calle. Manifestándose, siendo parte. Dejando su huella al partir.



Etapas de realización del mural

El tronco que sostiene

Desde el taller de cerámica comenzamos a poner manos a la obra. Una vez aprobado el proyecto, confirmamos cuál sería “la pared” que alojara esta propuesta.

El primer paso fue diseñar el gran tronco, un elemento esencial, que refiere a la escuela misma, ese gran sostén para los estudiantes durante tantos años; que luego recibiría las manos de cerámica. Un alumno del último año de la escuela fue el encargado de diseñarlo, realizando un par de bocetos primero,

y luego plasmando el elegido en la pared. Un gran tronco, con sus destacadas raíces.

Luego debíamos conseguir cerámicos rotos, piedras o venecitas para rellenar este tronco con la técnica elegida: mosaiquismo¹.

Felizmente, desde una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, nos ofrecieron el material necesario y además donaron su tiempo para la colocación del mismo.

La experiencia nos enseña que no siempre podemos cumplir con todas nuestras expectativas. Nos hubiera encantado que los grupos de estudiantes de ambas escuelas pudieran

¹ El mosaiquismo es un arte muy antiguo que se realiza pegando pequeñas piezas de cerámica, o piedra de distintas texturas, formas y colores para rellenar un diseño.



trabajar a la par, interactuando y compartiendo la experiencia creativa. Pero por un tema de logística y organización entendimos que había que adaptarse a las posibilidades, y seguir adelante como era posible. Fue así que los jóvenes de esta escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, se ocuparon de rellenar el tronco previamente diseñado.

Las manos de cerámica

En el taller de cerámica contábamos con el material principal para arrancar esta segunda etapa: la arcilla².

Un material aliado a la hora de poder expresarse libremente. Un material que genera una conexión con el momento presente, y además una relación con lo emocional. Porque cada participante vive un encuentro con la materia, blanda, moldeable, que se concibe como punto de partida para abordar diferentes temáticas. En este caso, el tan ansiado y esperado egreso. Las manos en arcilla representaban en primer lugar, los frutos de este árbol, los logros que habían obtenido los alumnos hasta ese momento. Y en segundo lugar, eran como las flores, que van ofreciendo un obsequio visual a quien las observa.

Sobre una plancha de arcilla, cada estudiante apoyó su mano y la marcó a modo de molde, obteniendo así una forma propia. Manos más grandes, otras más chicas, fueron apareciendo poco a poco las diferentes siluetas.

Seguidamente, cada estudiante dejaba grabado su nombre, y además algo que quisiera dejar a la institución: unas palabras o algún diseño particular, manifestándose desde el corazón. El trabajo con arcilla tiene su proceso y sus tiempos. Las piezas se secaban, iban al horno, eran esmaltadas, y luego regresaban al horno por segunda vez.

Uno de los grandes momentos de esta experiencia surgía mientras los adolescentes daban vida a sus creaciones. Con cada uno de los grupos de egresados, nos tomábamos un tiempo para conversar acerca de este momento tan particular que estaban atravesando. Muchos jóvenes lograron poner en palabras qué significaba egresar para cada uno de ellos. Qué cosas dejaban en la institución, qué se llevaban de ésta, y qué expectativas tenían para su futuro. Era un momento sensible, donde cada uno se expresaba libremente, compartiendo sus sentimientos y sensaciones con el resto de sus compañeros y la

² La cerámica, es el resultado de cocer una pieza de arcilla en un horno especial, a más de 650 grados.



docente. Surgían sueños, aspiraciones, dudas, incertidumbre, y sobre todo apoyo mutuo.

Los jóvenes comenzaron a mostrarse de otra manera. Empezaron a abrirse, a tomar la palabra. Utilizando el proceso creativo del que habla H. Fiorini como vehículo, como un medio que nos proporciona información. Y luego a partir de allí, teníamos más material para construir. Nos encontrábamos con una posibilidad.

Nos imaginábamos como gran cierre, una jornada en la cual cada joven pudiera pegar su mano en la pared, transmitiendo a quienes pudieran ser testigos de ese momento lo que cada uno quisiera expresar de todo lo conversado en privado. Pero nuevamente tratando de bajar las expectativas del proyecto, nos acomodamos a la realidad y a la logística posible, y optamos porque cada uno pudiera al menos elegir y marcar el lugar en el muro en el cual quedaría su mano alojada. Y posteriormente, sería el encargado de mantenimiento quien se ocuparía de pegarlas en el mural, sin tanto evento.

Así, podemos observar en la pared, algunas manos que aparecen agrupadas, porque

pertenecen a jóvenes amigos entre sí, otras ubicadas bien alto, algunas más contenidas en la parte central, y también unas pocas tímidamente asomando cerca de las raíces, en la parte inferior.

Año tras año, con cada camada de egresados, se fueron repitiendo los tres momentos principales de la experiencia: el modelado de cada una de sus manos, la interesante y profunda charla sobre la etapa de cambios que atraviesan, y el momento de elegir cada uno la ubicación de las mismas en el mural.

El proyecto nos fue enseñando todo lo que los adolescentes tenían para dar y para decir, acerca de esa etapa tan particular. Dejando sus huellas en la institución, y al mismo tiempo, llenando de significado el espacio. Intentando transformar ciertas miradas cargadas de prejuicios que muchas veces recibimos de la sociedad.

Conclusiones

Año tras año el mural se sigue expandiendo con las manos de nuevos egresados. Se extiende como una enredadera que va cubriendo el muro que la aloja.

Hoy cada estudiante que llega al último año, se acerca con ansiedad al taller de cerámica, esperando el momento de dejar su propia huella. Casi como una tradición, aguardan esa oportunidad con alegría, y también con un poco de nostalgia, empezando a sentir y a dimensionar el final de una etapa.

Cada vez que aparecen nuevas manos de cerámica, tomamos la clásica fotografía de todo el grupo en ese espacio sagrado, con el mural de fondo, abrazando este proyecto.

Amigándonos con las incomodidades que a veces nos devuelve el afuera.

Juntos fuimos llenando de sentido la entrada de la institución, para producir ese impacto social que sacudiera la mirada prejuiciosa del espectador, haciendo visibles a través de sus obras, a aquellas personas que por sus problemáticas muchas veces son ignoradas como sujetos por una parte de la sociedad. Un gran trabajo en equipo, dando lugar a cada sujeto, con sus propias destrezas, destacando sus habilidades y celebrando sus diferencias.

No solo el mural salió a la calle, generando un intercambio con el afuera, sino que también los estudiantes salen al mundo exterior, avanzando en su emancipación.

La escuela debe brindar mucho más que la educación formal tradicional, que nos ofrece el conocimiento del mundo que nos rodea. La escuela actual, debe proponer el conocimiento del mundo interno; del mundo sensible.

Es momento de utilizar el arte como estrategia educativa. Ubicando el hacer estético como práctica de lo sensible. Desde un encuentro activo, desde el diálogo, y no desde una trama jerárquica. Aprovechando lo significativas que resultan las experiencias para la apropiación de aprendizajes. Poniendo atención sobre todo en los procesos.

El arte, o las artes, nos dan herramientas con las cuales podemos dejar salir lo propio, conocernos, conocer al otro y así aceptarnos, respetando las diferencias. Pero sobre todo, entendiendo la diversidad como riqueza. Para poder crear una transformación social, construyendo nuevas narrativas que nos interpeleen a todos.

Puede parecer una utopía, pero hay mucho por hacer, por lo menos empezando por pequeños cambios, o pequeños pasos, incluso en el sistema educativo que tenemos actualmente. Creando experiencias que nos movilicen.

Hacer foco en “lo sensible”, hará que muchos puedan empezar a prestarle más atención al “otro”. Y así, poco a poco, respetaremos la otredad en sus diferencias. Fortaleciendo el espíritu de cooperación, reconociendo que necesitamos de los demás para ir hacia adelante. Asimismo, la atención a la diversidad no debe centrarse únicamente en determinados alumnos con necesidades educativas especiales. Es respetar la pluralidad. Y el arte viene a mostrarnos, que no hay una sola manera de hacer las cosas. Que podemos “desautomatizar” ciertas creencias que tenemos instaladas. Para contribuir en la construcción del ser y el ser social.

Bibliografía

Fiorini, H. (2006). “El psiquismo creador, Teoría y clínica de procesos terciarios”. Nueva Visión: Buenos Aires.

Sempertegui, M. (2012). "El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas". Universidad Nacional de Entre Ríos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Anagrama, Barcelona.

Fiorini, H. (2006). *El psiquismo creador, Teoría y clínica de procesos terciarios*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Gimenez, A. (2008). Problemáticas frecuentes con adolescentes actuales. Trabajo presentado en la XXIV Jornadas Multidisciplinarias Hospital Municipal de Avellaneda Dr. Eduardo Wilde, Buenos Aires.

Kramer, E. (1958). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Schocken Books Inc. EEUU.

Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
Pain, S. y Jarreau, G. (2006). *Una psicoterapia por el arte*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Sempertegui M. (2010). La Discapacitación social del "diferente". Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Intersticios*, revista sociológica de pensamiento crítico. <http://www.intersticios.es> Vol.4.

Sempertegui, M. (2012). "El saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas". Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER.

Soto Builes, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática* - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año V, Número 8.

Caminos, caminares y destinos

Las muestras de los jardines del IVA

María de los Ángeles Calatayud¹

Natalia Sgandurra²

Jesica Giardina³

Valentín me ha enseñado sobre los caminos, y que el tiempo es el señor de las
delicadezas, desafíos y novedades constantes e interminables
Sobre caminos, caminares y destinos
Que la llegada, no es más valiosa que el caminar
Que el encuentro es precioso y necesario
Fragmento del documental "Caminando con Tim Tim"

¹ Profesora de nivel inicial y primaria, especialista en literatura infantil y juvenil. Actualmente coordina el Nivel Inicial del IVA en la sede de Parque Chacabuco en el turno mañana.

² Profesora de nivel inicial especialista en literatura infantil y juvenil. Actualmente coordina el Nivel Inicial del IVA en la sede de Parque Chacabuco en el turno tarde.

³ Docente de nivel inicial y licenciada en Artes UBA-FFYL. Actualmente coordina el Nivel Inicial del IVA en la sede de Pío Collivadino en el barrio de Floresta.

Resumen

Los grupos docentes de los jardines del IVA se convierten cada año en equipos de montaje para llevar adelante una muestra que dé cuenta de los procesos creativos y grupales que atraviesan los chicos y las chicas de 3, 4 y 5 años que asisten a nuestros jardines. El trabajo de curaduría y montaje se realiza intentando mediar entre las producciones realizadas en la institución y el contexto discursivo que implica un centro de arte

contemporáneo y/o Centro Cultural, ya que este modifica e interviene de un modo relevante. Buscar y encontrar equilibrios entre las miradas adultas, las infantiles y las del público diverso es un desafío que se activa cada año. El resultado de este juego de equilibrios es emocionante para la comunidad de la institución toda y hace que cada año se renueve la apuesta.

Son diversas y variadas las razones que unen al Centro de Arte Contemporáneo “La casona de los Olivera”, el Centro Cultural “Adán Buenos Aires” y los jardines del IVA.

Introducción

El Instituto Vocacional de Arte “Manuel de Labardén”, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Artística del Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, cuenta con tres propuestas de Nivel Inicial. En la sede de parque Chacabuco, turno mañana y turno tarde y, en la sede Pío Collivadino, turno mañana.

Las sedes de nuestros jardines son parte de una trama que las une a dos parques significativos de la Ciudad. La sede que se ubica en Curapaligüe y Av. Eva Perón, comparte predio con el Parque Chacabuco. La sede de Pío Collivadino y Av. Alberdi, se encuentra unida en su traza al Parque Avellaneda.

El hecho de habitar estos espacios públicos, plagados de experiencias comunitarias y participativas, llevó a que, a lo largo de la historia de nuestros jardines, estos se vinculen con los parques tramando anclajes compartidos. Es así como fue instalándose la realización de una Muestra anual de los jardines en los espacios de exposición que están inmersos en estos parques. El Centro Cultural “Adán Buenos Aires”, en el caso del Parque Chacabuco y El Centro de arte contemporáneo “La casona de Los Olivera”, en el caso del Parque Avellaneda.

Desarrollo

La propuesta del Nivel Inicial en el IVA tiene rasgos particulares en cada una de sus sedes y turnos, pero una misma modalidad de trabajo identifica a los tres espacios. Es por eso que las experiencias narradas parten de situaciones concretas, pero en cuanto a su inscripción estético-pedagógica, podrían suceder

Resulta entonces preciso producir un nuevo significado situado, que dé cuenta de la propia historia y de la forma de trabajo que sostenemos en conjunto.

Los vínculos entre Instituciones no siempre resultan fáciles. A lo largo de los años la manera de relacionarnos fue cambiando y transformándose. Las tensiones, los acuerdos y los aciertos durante los procesos de montaje revelan las características y las huellas fundacionales de cada una de las instituciones intervinientes. Dar cuenta de estos procesos y las voces que allí se ponen en juego resulta de gran importancia para continuar el trabajo realizado.

En los jardines del IVA, el proceso creativo es fundamental, por lo que los trabajos que se exponen en las muestras no son realizados con la finalidad expositiva. El eje central de esas realizaciones está dentro del trabajo en el taller, en el marco de una grupalidad que aborda, multidisciplinariamente, diversos proyectos a lo largo del año.

Es el deseo de estas autoras, poder mostrar y contar “la artesanía” de esas muestras: las voces y el protagonismo de los niños y niñas al momento de preparar el montaje, de elegir un nombre para la muestra; al momento de inaugurarla junto a la comunidad y vivenciarla como una acción artística y una celebración colectiva.

del mismo modo en Chacabuco turno tarde, turno mañana o en Pío.

Cuando el grupo de 4 años inventó un personaje lo llamó “Camilo Carroza”. Camilo fue garabato colectivo en una hoja con tinta china y también fue un trozo de madera con telas pegadas que lo transformaron en un juguete.

La casa donde Camilo Carroza vive con toda su familia se fue materializando, primero en el plano, luego en volumen con maderas, clavos y pintura. Fue necesario martillar,



serruchar y nivelar para así concretar esta idea llena de significantes para un grupo que

Un día una muestra

El equipo lleva adelante el diseño de la invitación, la fabricación de soportes, estructuras y, al mismo tiempo, acompaña el abordaje pedagógico que implica incluir a alumnos y alumnas en el proceso de mostrar sus trabajos.

se fortalecía con cada soporte de la estructura de la casa.

Durante las rondas se evaluaba la construcción y se charlaba sobre las posibles soluciones a los distintos problemas que iban surgiendo. Los chicos y las chicas del taller de 4 fueron convocando a un papá que tenía serrucho o a una tía a la que le había sobrado pintura y así las familias del grupo fueron parte de esta aventura.

Las historias se sucedieron y se registraron a través de la escritura mediatizada de las maestras del taller¹. Con estos relatos construyeron una historia en capítulos; incluso un día, Camilo Carroza, se metió en los caños de la casa y se perdió por varias semanas.

Entre las construcciones literarias y los materiales llegó octubre, el mes en el que comenzamos a montar la muestra en la casona de los Olivera dentro del Parque Avellaneda (y en el Centro Cultural Adán Buenos Aires del Parque Chacabuco). Este desafío, que se inaugura cada año, implica algunas decisiones en relación al modo de mostrar y dar cuenta del proceso grupal que sostiene cada trabajo expuesto.

Cuando esa altura del año se hace presente, todo el jardín se aboca a un arduo trabajo; el plantel entero participa del montaje.

Se parte de una ronda grande de todos los grupos del jardín. En ese tiempo de escucha colectiva se decide el nombre que se le pondrá a la muestra. Por lo general las propuestas son diversas y se resuelve mediante votación. Este es un acto democrático en relación

¹ Lxs maestrxs son quienes van acompañando la producción y la invención del proyecto, son responsables de tomar los dichos de los chicos y las chicas del taller para registrarlos y materializarlos brindando las herramientas necesarias. Junto al equipo de coordinación en los espacios de planificación se evalúan para brindar propuestas que acompañen el proceso grupal. A cargo de cada grupo hay una pareja pedagógica, en el ejemplo narrado, el proyecto de “Camilo Carroza” fue fruto del trabajo realizado por Alejandrina Pintos y Victoria Prieto.

al nombre que conforma la identidad de la muestra.

El caso de 2019, que también fue año electoral, fue particular, ya que en ambos turnos de la sede de Parque Chacabuco se propuso organizar una manera diferente de elección del nombre de la muestra organizando un proyecto colectivo, a la vez que transversal entre ambos turnos, en torno a la votación.

En un primer momento, se constituyó una asamblea en cada turno y se registraron las voces de los niños y niñas anticipándoles que las propuestas se votarían luego. La práctica de votación forma parte de la dinámica cotidiana; sin embargo, en esta ocasión, la idea era trasladar la práctica de los comicios que inundaban la realidad del país con una práctica significativa en nuestra historia de jardín. Para esta instancia fue necesario investigar en qué consisten las elecciones, cómo se desarrollan y qué se necesita para llevarla a cabo: documentos de identidad, cuarto oscuro, boletas de candidatos. Se conversó sobre la importancia del voto.

Asimismo, se inauguró un libro de actas en el que se registraron las diferentes instancias de encuentros y planificación.

Luego, al interior de cada taller, los grupos propusieron nombres, generalmente vinculados al proyecto o tema abordado a lo largo del año y expuesto posteriormente en el Centro Cultural. Se realizaron votaciones internas (una suerte de las paso) y en cada grupo quedó un nombre finalista, seis en total: Luna de papel / Misteries / La muestra del Capitán Beto y su Jardín / El mundo Jardín de compañía / Corazón / Experimento muestra.

Una vez que estuvieron todas las propuestas, el desafío fue crear un diseño, un logo colectivo que identifique a cada nombre y con ese material se realizó la campaña para que todos conozcan las opciones y también el diseño de las boletas.

En esos días, entre rondas, patios y pasillos circulaban los nombres, las preferencias

y así, por boca de urna, muchos anticiparon el nombre que votarían.

Otra propuesta interesante en este acto democrático, con relación a la identidad es que cada niño realizó su Documento de identidad. Tomando como base un DNI se dejó en blanco el espacio de la foto y de la firma para que cada uno dibujara su retrato y escribiera de la forma que pudiera su nombre.

Una vez que todos tuvieron su identificación, llegó el día de la votación. Un día de gran emoción para “todo” el Jardín.

Se preparó el cuarto oscuro en el espacio de la biblioteca con una urna, las boletas y una mesa de entrada en la que cada votante presentaba su documento dejándolo a la autoridad de mesa para pasar luego con autonomía a buscar la boleta elegida y colocarla en el sobre sellado.

La mayoría de los niños y niñas reconocieron cada boleta con el nombre y el dibujo que la representaba. Cuando se hacía necesario, ante la incertidumbre o duda de no saber cuál seleccionar, un adulto leía cada propuesta para ayudar a que pudieran elegir



la que ellos querían. Una vez depositado el sobre en la urna, el presidente de mesa (una de nosotras, las docentes) entregábamos el DNI sellado.

Todo el equipo del Jardín participó de la votación: niños, docentes, no docentes, incluso directivos.

Tanto el acto de apertura como el cierre fueron momentos muy importantes. Al final de la jornada se realizó el recuento de votos

con representantes de los diferentes sectores y se elaboró un acta con la cantidad de votos de cada propuesta y el nombre finalmente elegido. Ese año la Muestra de Trabajos de los talleres de 3, 4 y 5 años del turno mañana y tarde de Parque Chacabuco se llamó, por mayoría, MISTERIES (El señor Misterie es un personaje que inventó un grupo que los visitó a lo largo del año con diferentes pistas y desafíos).

Montaje

El proceso de montaje también contempla algunos principios que se sostienen desde los adultos. Se cuelgan y se arman soportes de exhibición intentando dar cuenta del proceso grupal que sostiene cada trabajo interviniendo lo menos posible en los objetos a exponer.

La manera de montar la casa de Camilo Carroza, con toda su familia, incluyó la invitación al juego. La decisión fue colocarla a una altura en la que los visitantes infantiles tuvieran acceso a ella, además se consideró poner a disposición diferentes materiales para que pudieran continuar el juego simbólico que la casa proponía.

Otra de las decisiones importante fue colgar en la misma pared el plano que materializó, en un primer momento, la idea de la casa; y el boceto de Camilo Carroza, ya que de esta manera se puede dar cuenta del proceso grupal.

Esta idea de montaje accesible al espectador infantil implica un trabajo con el área de montaje del Centro de Arte Contemporáneo y/o Centro Cultural, ya que genera preocupación el cuidado de los objetos expuestos y la posibilidad de interacción con los trabajos conlleva personal encargado de cuidar las salas y habitualmente este recurso escasea.



El grupo docente, convertido en equipo de montaje, intentó mediar entre las producciones y el contexto discursivo que implica un Centro de Arte Contemporáneo y/o Centro Cultural. Buscar y encontrar equilibrios entre las miradas adultas, los infantes y las del público diverso es un desafío que se activa cada año. El resultado de este juego de equilibrios es emocionante para la comunidad de la institución toda y hace que cada año se renueve la apuesta.

Es posible que, al momento de armar la muestra, se utilice la noción de constelación planteada por Claire Bishop, ya que se intenta “unir los eventos o procesos que están sosteniendo las producciones plásticas, de una manera nueva, para articular el valor que esas producciones sostienen, con el valor

expositivo y el potencial que implican las miradas del otro ajeno a ese proceso” (Bishop, 2018. P 80/82).

En este punto, resulta interesante detenerse a reflexionar sobre los diferentes valores que se ponen en juego al momento de montar trabajos cuyos autores son niños y niñas. El rol que juega en este acontecer el adultocentrismo, el sistema arte y el proceso educativo descubre el espacio en disputa que rige en las instituciones culturales y en especial en los espacios museales y de exposición. “Los museos son una expresión colectiva de lo que consideramos importante en nuestra cultura y ofrecen un espacio para reflexionar y debatir acerca de nuestros valores” (Bishop, 2018. P.86).

Territorio

El jardín de Pio se encuentra sobre un terreno al sur de la Ciudad de Buenos Aires, en un pasaje muy chiquito llamado “Pio Collivadino”. Si el lector que lee esta experiencia pudiera convertirse en dron o pajarito, y ver desde el cielo el territorio al que se hace referencia, notaría que casi se conforma una unidad entre la sede del IVA y el parque Nicolás Avellaneda. A solo 3 cuadras de distancia, los unen hormigueros, raíces, vuelos de mariposas y mitos de túneles históricos subterráneos. Al habitar conjuntamente territorio de Querandíes y humedales se forma parte de la misma historia de biodiversidad sobre la cuenca del arroyo Cildañez. Por estas razones, que unen ambas instituciones, resulta preciso producir un nuevo significado situado que dé cuenta de la propia historia y de la forma de trabajo en conjunto.

Dentro del parque se encuentra una edificación que desborda significados para la comunidad que la habita. La casona de los Olivera es un Centro de Arte Contemporáneo, pero además es el centro desde donde se creó

y se construye, día a día, la gestión participativa y asociada que transforma a este parque en un espacio estético, político y pedagógico.

Hace más de 18 años que la casona y el Adán, nos abren las puertas brindando el espacio de la sala vecinal para montar los trabajos que dan cuenta de los proyectos llevados adelante en el jardín del IVA. Este vínculo no es natural. Es por momentos trabajoso porque implica que dos instituciones diferentes logren encontrarse en puntos de acuerdo, pero en cada oportunidad se realiza el reencuentro con la alegría que implica seguir tejiendo soportes para amplificar la mirada de las infancias y sus procesos creativos que inventan diversos mundos a partir de la grupalidad.

“Ocupar colectivamente el museo, vaciarlo de deuda y hacer barricadas de sentido” (Preciado, 2015 P.61) El espacio exhibitivo, tanto en el caso de la Casona como en el del Adán, se funde con el tiempo de esparcimiento de un público amplio y diverso. La invitación se hace amable y potencia su accesibilidad sin negar que, al ingresar al espacio museal,

pisamos un territorio en cruce, en disputa por organizar relatos sobre la voz colectiva, por lo que las tensiones se hacen presentes.

El espacio de exhibición tiene reglas que en este contexto resultan difíciles de sostener, como es el caso de la prohibición de ingresar con mate. En este sentido el encuentro con el

personal de seguridad y el departamento de espacios verdes revela que la relación entre el público y la propuesta cultural a veces resulta compleja es por eso por lo que se hace consiente la afirmación de Kekená Corvalán al sostener que “toda exposición es un acto político” (Corvalán, 2021. P.22)

Celebración colectiva

“El arte no se crea, el arte se participa”².

El jardín de Chaca se encuentra sobre un terreno al sur de la Ciudad de Buenos Aires, sobre la Av. Curapaligue. También en este predio, conviven otras instituciones barriales, como, por ejemplo, el barrio Simón Bolívar, conformando así la identidad territorial de la sede.

Dentro del parque se encuentra el Centro Cultural Adán Buenosayres, espacio público con el que hace más de 20 años compartimos lazos de intercambio y comunidad que permiten dar una proyección institucional, a la vez que abrir la puerta a la posibilidad de ocupar el espacio público, dar a conocer a la comunidad del barrio parte del trabajo que desarrollamos en el jardín y posicionar a las infancias como protagonistas y productores de cultura.

En este sentido, el día de inauguración de la Muestra anual de trabajos es una verdadera celebración comunitaria donde todo el barrio es invitado a participar.

Ese día las familias son convocadas en el jardín para terminar de darle forma a las postas que más tarde se llevarán a cabo durante el recorrido que une el espacio del jardín al del centro cultural. Ese trayecto adquiere forma de caravana. Música, instrumentos, redoblantes, megáfonos, vestimenta de colores, sombreros, banderas, carteles y muchas ideas más van sumándose a esa gran fiesta que adquiere la forma de una acción performática. Las familias terminan de darle forma

a la canción colectiva que reúne todos los ingredientes que hacen a la especificidad de la muestra de cada año. Entre mate y mate se va ensayando una y otra vez la música y se van pergeñando las diferentes postas, cada una de ellas siempre tiene que ver con cuestiones que hacen al trabajo específico del año reflejado más tarde en la muestra. Las propuestas de postas pueden ser transversales o particulares de cada taller. Por ejemplo, hubo un año donde trabajamos especialmente un proyecto de esculturas y cada una de las postas hacía referencia a diferentes obras que con el cuerpo iban formando y creando los distintos grupos de familias. En otra oportunidad la muestra, denominada Miradas, daba cuenta de un proyecto abordado a lo largo del año donde el eje tenía que ver con “ejercitar la mirada”. Durante el recorrido salimos a las calles en caravana comunitaria encontrando en las diferentes postas propuestas para “leer el mundo”: repartimos ventanitas construidas con papel para hacer foco en lo que íbamos encontrando en el camino: hormigas, huellas, colores, formas, propuestas para hacer zoom en los detalles, registrar y capturar el instante a través del registro fotográfico, leer el mundo a través de múltiples formas.

Otro año el gran protagonista fue el cartón. A partir de este material (tan noble) fuimos creando universos posibles, transformando una caja en casa, túnel, auto, nave, refugio y

² Frase tomada de una intervención urbana anónima

tantos etcéteras más. La caja se hizo cuento, cuerpo, juego, metáfora y permitió el abordaje de diferentes propuestas y proyectos a través de los diferentes lenguajes: música, teatro, expresión corporal, medios audiovisuales, literatura, artes visuales, títeres.

Estas propuestas, enraizadas en la idea de postas, permitieron crear pequeñas instalaciones ofrecidas durante el trayecto que unía un espacio y el otro (el jardín y el Centro Cultural). Una posta fue una invitación a compartir una canción, otra se transformó en laberinto de cartón por donde entrar y salir del juego, una última nos reunió para compartir un relato colectivo. Al final del recorrido, en la puerta del Centro Cultural, aguardaban múltiples cajas de cartones de diferentes tamaños y formas que, desplegadas por el espacio, se volvían una invitación para entrar en

juego, poner el cuerpo y meterse dentro. Una propuesta para crear, jugar y transformar las cajas en metáforas, en múltiples posibilidades de significación.

Cada muestra, es una fiesta compartida, una celebración comunitaria. Se trata de una acción performática, una instalación para recorrer y habitar. Se vuelve oportunidad y posibilidad de reafirmar y potenciar los lazos de identidad, de memoria e historia compartidos con todos y cada uno de los actores de la comunidad de la que formamos parte.

“Somos la escuela que sostenemos, defendemos, construimos”. En este sentido, somos una escuela pública y habitamos el espacio público porque entendemos lo público en tanto es de todos y para todos. Lo público es para nosotros la posibilidad y el gran desafío de construir un nosotros.

Conclusiones

Los vínculos entre diferentes instituciones conllevan una construcción compleja, en la que es necesario contemplar las características y las huellas fundacionales que intervienen y se ponen en juego al momento de trabajar en conjunto. Atender esta problemática, requiere entender, como sostiene Nicolás Testoni³, la institución cultural como un “lugar donde existen fricciones entre lógicas divergentes. Poner en discusión estas tensiones, genera posibilidades para amalgamar las posturas diversas o bien ponerlas en conflicto y así explorar nuevos resultados”.

Construir a partir de estas diferencias se convierte en un punto de partida cuando se toma conciencia de la trascendencia del rol del adulto como mediador de cultura, y las transformaciones que se suceden al habilitar espacios democráticos fortalecedores de autonomía.

Aprender a habitar, defender y cuidar el espacio público para sostener la trama conquistada a través de la organización comunitaria, forma parte del compromiso asumido por parte de las personas que conformamos las instituciones públicas intervinientes en este proyecto.

De esta experiencia se desprende la necesidad de entender las instituciones como formas vitales, que se transforman y se modifican de acuerdo con las personas que las habitan.

En este análisis centramos la mirada en rescatar los encuentros y el hecho de considerar que la trama que nos une refuerza los vínculos entre instituciones que a pesar del deterioro y el vaciamiento que se va observando a lo largo de los años, logran sostenerse mutuamente.

Resulta significativo resaltar que, como instituciones públicas, los recursos con los

³ Nicolás Testoni, Roberto Echen, Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 16 de dic. 2020, Museos deconstruidos (el museo fuera del museo) Tercer encuentro, https://www.youtube.com/watch?v=IVS5rNBCz3Y&ab_channel=CulturadelaProvinciadeBuenosAires

que contamos al momento de realizar el montaje son escasos. La Asociación Cooperadora del IVA es el vehículo que garantiza la realización de las muestras, ya que a través de esa organización se adquieren casi la totalidad de los recursos que se emplean para el trabajo cotidiano en los jardines y para la concreción de las muestras.

Por otra parte, el impulso que mueve y reedita el deseo de realizar las muestras cada año, es la valoración conjunta del potencial transformador de la experiencia, tanto al amplificar la voz de la primera infancia como en la celebración colectiva.

El trabajo en y con la comunidad, el pensar y sostener las muestras como acciones artísticas y colectivas que involucren a cada uno de los actores intervinientes es parte de nuestro hacer y nuestra identidad institucional. Crear escenas, espacios, rituales, momentos, imprevistos para hacer que el hecho artístico y pedagógico tenga lugar.

Las puertas de los jardines se abren, para habitar el espacio público, para dar a conocer un proyecto que tiene a las infancias como grandes protagonistas.

Respetar la voz de los chicos y chicas de los jardines al elegir las obras para mostrar, al votar el nombre que llevará la exposición al titular y darles forma y sentido a sus trabajos, se convierte en una experiencia emancipatoria que permite una puesta en presente de diversas maneras de habitar el espacio público.

La infancia no es un tiempo, dijo Chiqui González; la infancia es cuando no es demasiado tarde. Por eso resulta tan necesario romper con la distancia de la atemporalidad, “permitir que el futuro nos alcance⁴ (el futuro llegó hace rato)” (Corvalán. 2020), dando espacio para que niños y niñas de 3, 4 y 5 años construyan historia, memoria e identidad, aquí y ahora.

Bibliografía

- Aisenberg, D. (2019). *Historias del arte*. CABA: Ed. Adriana Hidalgo editora.
- Ballent, A. (2005). *Las huellas de la política*. Quilmes: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bishop, C. (2018). *Museología Radical, O qué es “contemporáneo” en los museos de arte contemporáneo*. CABA: Ed. Libretto
- Corvalan, K. (2021). *Curaduría afectiva*. La Plata: Ed. Cariño ediciones.
- Eco, H (1965). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Ed. Lumen
- Fernandez, S. Caldo, P. (1942). *La maestra y el museo: gestión cultural y espacio público 1939 – 1942*. Santa Fe: Ed. AMSAFE
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita, En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. DF, México: Ed. Fondo de Cultura Económica
- Preciado, P. (2015) *Pos museo, El museo apagado: pornografía, arquitectura, neoliberalismo y museos*. (Originalmente el texto fue publicado en el blog personal “Parole de Queer”)
- Read, H. (1959). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

⁴ Concepto pronunciado por Kekená Corvalan en diversos encuentros virtuales llamados “Las cuarenccharlas” durante la ASPO

Festival de Cine al Sur: Una propuesta pedagógica inclusiva desde el arte

María Eugenia Rubio¹

Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación,
Buenos Aires. Argentina

¹ Buenos Aires, 1970. Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora de Sociología (UBA), Especialista en Educación y TIC (Educ.ar), Especialista en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO), Especialista en Lectura Escritura y Educación (FLACSO). Inició su carrera docente como maestra de grado en primarias de la CABA. Hacia 1996, ingresa en la Modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, siendo maestra de centros educativos durante diez años, para luego desempeñarse en cargos de ascenso. Desde 2016, es Supervisora Escolar Titular del Sector V dependiente de la DEAyA, del cual dependen quince escuelas primarias para adultos, ubicadas en la medialuna sur de la Ciudad. Trabajó en la Comisión de Educación de la APDH, impulsando desde allí cursos de perfeccionamiento docente y participando en publicaciones sobre la temática de DDHH. Posee estudios de Cine (FUC), Guión (EICTV) y Dramaturgia (CCGSM)

Resumen

El presente trabajo, en primer lugar, describe un proyecto pedagógico llevado a cabo durante tres años en las Escuelas Primarias para Adultos (EPA) del Sector V de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente del Ministerio de Educación (DEAyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, denominado “Festival de Cine al

Sur”. Posteriormente detalla los objetivos que orientaron la propuesta, analizando sus alcances, para luego focalizar en un modo de alfabetización que plantea un cruce de lenguajes desde el que se abren posibles líneas de reflexión sobre la praxis, a partir de la sistematización planteada¹.

Introducción

Entre los años 2017 y 2019, se impulsó como Proyecto Sectorial desde la Supervisión del

Sector V, de la Modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de la Ciudad de

¹ Concepto tomado de la teoría freiriana que entiende la praxis como relación dialéctica entre teoría y práctica, para una educación transformadora y liberadora.

Buenos Aires, un Festival de Cine, denominado “Festival de Cine al Sur”.

La idea consistía en presentar un cortometraje en tal evento, especialmente diseñado para alumnos y alumnas adultes, que cursaban el nivel primario, en alguna de las quince escuelas del Sector V. El Festival abría una competencia, en la que se distinguían diversas categorías y se entregaba un premio mayor a la mejor obra, elegida por un jurado de artistas de renombre.

La participación establecía reglas, como en cualquier festival, aunque en este caso, tenían no sólo razones organizativas sino didácticas. Por ejemplo, la historia del cortometraje debía ser pensada y escrita por alumnos y alumnas que estaban cursando la primaria en las escuelas del sector, pero su realización involucraba a toda la comunidad.

Cabe aclarar que las Escuelas Primarias para adultes comparten la jornada con cursos especiales, que ofrecen una variedad de talleres en artes, nuevas tecnologías y oficios, para

personas mayores de edad, de manera tal de cumplir con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece la educación permanente como eje de la Modalidad. La diversidad de saberes, y la riqueza de la población que asiste a las Escuelas Primarias para Adultos (EPA), permitió convertir el desafío de realizar un corto, en una oportunidad de fortalecer los lazos comunitarios. De la misma manera, entre las reglas del Festival, se establecía un límite de diálogos mínimo, por motivos pedagógicos que desarrollaremos más adelante.

La primera edición, comenzó siendo una apuesta exploratoria y el propio devenir, impulsó a trascender los límites del planteo didáctico, para convertirse en un hecho socio-cultural. Este trabajo analiza la experiencia del Festival de Cine al Sur, como un aporte a la inclusión, a partir de la resonancia de la palabra de estudiantes con trayectorias vitales vulneradas, en soportes de significación cultural amplios.

Desarrollo

Los objetivos

Los objetivos del Festival de Cine al Sur pueden agruparse en dos categorías: objetivos socio-culturales, y objetivos propiamente didáctico-pedagógicos. Si bien ambos aspectos se producen de manera conjunta en la práctica concreta, su abordaje separado facilita los fines analíticos. En primer lugar, la propuesta se orientó por objetivos socio-culturales, destinados a restituir lazos simbólicos de sectores habitualmente postergados. Es por eso que no se circunscribió a lo escolar, sino que tendió puentes a partir de la articulación con diversos exponentes de la cultura, socialmente relevantes.

Las presentaciones de las tres ediciones del Festival, se realizaron en entidades alojantes con fuerte identidad e historia. En

2017 y 2018, el evento se llevó a cabo en el Teatro Verdi, ubicado en Almirante Brown al 700 en el barrio de La Boca. Un teatro independiente emblemático, creado en 1879, que ocupa la sede de Brown desde 1901, con una estética de teatro lírico. Durante dos años, estudiantes adultes del nivel primario, conocieron un espacio cultural con raigambre centenaria, que los recibía para hacerlos protagonistas. En 2019, la entrega de premios se realizó en el tradicional Centro Cultural Julián Centeya, que funciona en el barrio de San Cristóbal.

Las tres ediciones, abrieron con un video institucional compuesto por una mirada honesta, cercana y no estigmatizante de los barrios en los que se asientan las escuelas del Sector. Toda la medialuna sur de la CABA, aparecía representada, poniendo en valor su

singularidad y su diversidad. Sin embargo, esas aperturas, no constituían la mirada de los estudiantes, sino de los docentes que teníamos el saber técnico de editar, filmar y construir con algún sentido dramático un video. La apuesta era que a medida que el Festival se fortaleciera e instalara la realización de las aperturas fuera producto de la mirada directa de sus participantes, de manera tal de capturar un punto de vista silenciado: el de los habitantes de los barrios populares de la CABA. Esto no pudo concretarse en tanto el festival se interrumpió con la pandemia del 2020, cuyos efectos aún atravesamos. En esa línea, la planificación y realización de los cortos pretendía captar los rasgos identitarios de cada comunidad, a partir de las locaciones elegidas, la simbología barrial que enmarcaba las acciones, los rituales cotidianos, a la vez que permitía reconocer señas de identidad compartidas. La expresión del público al ver sus calles en un contexto narrativo diferente al del delito, que es la manera en que sus barrios aparecen en los medios masivos de comunicación, producía un notorio empoderamiento. Desde La Boca, pasando por Zavaleta, Barracas, Pompeya, Bajo Flores, Ramón Carrillo, Soldati y Lugano, el festival intentaba andamiar la palabra de vastos sectores de la población de Buenos Aires, cuya perspectiva está invisibilizada detrás de una narrativa que pretende una ciudad homogénea, próspera y progresista en toda su extensión, cuando en realidad, mantiene niveles de desigualdad muy pronunciados. La CABA concentra en los márgenes de la zona sur, toda su alteridad subsumida a una idea imaginaria de porteño hegemónico.

De manera muy rudimentaria, la búsqueda de una historia, la toma de decisiones a la hora de concretar en planos y recursos estéticos, establecía una revinculación con el propio espacio vital, y con las autopercepciones de los y las estudiantes.

Podemos reseñar en ese sentido, efectos sobre la subjetividad de algunos alumnos y alumnas, que manifestaron de qué manera había impactado en sus vidas, la experiencia.

Una joven que interpretó el personaje de una maestra, expresó que al mirar el corto, pudo visualizarse cumpliendo un sueño que creía negado para ella. El día que se vio en pantalla gigante con guardapolvo blanco, entrando a un aula y saludando a los alumnos con quienes le tocaba interactuar desde su personaje, sintió que la posibilidad de ser maestra, era cierta. El impacto positivo en su trayectoria educativa, fue contundente.

Otro estudiante, relataba la conmoción que le había producido darse cuenta que sabía actuar, que comprendía la gestualidad del dolor humano, y que sentía algo muy profundo al interpretar personajes. La experiencia lo llevó a buscar talleres de teatro en su barrio para perfeccionarse, y descubrir que no había, y que su barrio carecía de oferta cultural, lo cual lo impulsó a organizarse colectivamente con sus vecinos para demandarla.

Por su parte, una mujer describió cómo la realización del cortometraje, le facilitó la reflexión sobre un proceso personal de despido, que quedó plasmado en “Mujeres de lucha”.

Una escuela de Pompeya, abordó un tema complejo como es la violencia de género, a partir de la realización de un cortometraje sobre la temática, inspirado en el relato en primera persona de una alumna.

Es interesante advertir, en este punto, cómo la mera virtualidad genera efectos subjetivos concretos. Porque habitamos un mundo en el que las nuevas tecnologías han creado una virtualidad que se superimprime sobre “lo real” generando efectos de verdad y nuevas materialidades. Asimismo, la realización estimuló la articulación con distintos referentes del arte y la cultura como por ejemplo el caso de una escuela de Zavaleta, que contó con el acompañamiento, tanto de recursos humanos como materiales, del equipo profesional de

Benjamín Ávila (director de Infancias clandestinas). Con tal sostén, los y las adolescentes pudieron vislumbrar un set real de filmación y acceder a nociones básicas sobre recursos propios del cine: iluminación, sonido, edición, etc., abriéndose a oficios que nos son habituales en la oferta de su comunidad.

El cineasta Pablo Giorgelli, quien apadrina el Festival, organizó una proyección exclusiva de su largometraje “Invisible”, estrenado en 2018, para los alumnos y alumnas de las Escuelas del Sector. Con su presencia, se abrió una conversación luego de la proyección, a la manera de un cine-debate, con presencia del realizador.

Finalmente, las producciones eran visualizadas y comentadas por un jurado de actrices y actores de renombre, que establecían un diálogo atento con los participantes, destacando sus logros y fortalezas, y señalando sus debilidades, estimulando así la reflexión y el intercambio. Participaron como jurados en distintas ediciones, artistas de la talla de Diego Capussoto, Raúl Rizzo, Leonardo Sbaraglia, Lola Berthet, Juan Carrasco, Eduardo Polí, Roberto Antier y Carlos Belloso. Además de padrino y jurado en todas las ediciones, el realizador Pablo Giorgelli asistió en persona a cada gala de premiación.

La estatuilla que constituía el galardón, era diseñada y elaborada por el Curso de Cerámica de La Boca, que aportó su saber estético para representar en una pieza, el concepto cinematográfico de la propuesta, a la vez que el rasgo singular de los realizadores.

A la gala de premiación, le antecedía una semana de exhibición de cortos, que se realizaba en la sede de las escuelas, abierta al barrio, o en algún lugar referente como la Casa Central de la Cultura Popular en Zavaleta, el teatro Yupanqui en Lugano, o la plaza central de Cobo y Curapaligüe. Para ello, se difundía el evento en radios, periódicos, y carteleras de la zona.

La presentación del corto, debía acompañarse por un afiche de la película y una ficha técnica, que se distribuían en medios alternativos.

En síntesis, la experiencia habilitó puentes para establecer redes, a partir de la construcción colectiva de un hecho cultural relevante, y estableció una escena pedagógica que dio el marco de sentido a la práctica de la lecto-escritura, como una práctica social.

Cabe aquí, entonces, traer la idea de “afiliación” planteada por el sociólogo Robert Castel, según la cual el término exclusión es estático, mientras que el de afiliación es dinámico, en tanto alude a circuitos de conexión con el tejido social. Tales circuitos deberían restituirse para lograr la reafiliación de los “supernumerarios” que son quienes “sobran” para la lógica del mercado (Castel, 1995), y que él prefiere definir como “desafiliados” más que excluidos.

Desde esa perspectiva, el festival se propuso restituir lazos simbólicos de manera tal de producir efectos reafiliatorios, a partir del arte. Por eso, toda la propuesta intentó desde el principio trascender lo escolar.

Habitualmente el circuito de reafiliación que plantea la educación para personas jóvenes y adultas, a partir del cual se restituye el vínculo con el tejido social, es el del trabajo, entendido como empleo. Esta iniciativa pretendió, en cambio, que el circuito reafiliatorio fuese el arte, para poder en todo caso, abordar la perspectiva del trabajador, pudiendo RE-presentar-SE.

Desde los objetivos pedagógico-curriculares, se intentó fortalecer las Prácticas del Lenguaje, entendidas como las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001), andamiando en el tejido de redes antes descripto.

Ahora bien, el proceso de construcción del cortometraje propiamente dicho, constituyó un insumo valioso para estimular la apropiación del lenguaje escrito o “lenguaje que se escribe” (Kaufman, 2014), y como tal, portador

de distintos niveles de significación. A partir de un cruce de lenguajes, la iniciativa intentó mejorar los niveles de apropiación de la escritura y la lectura, a la vez que propició la alfabetización mediática.

El cine y la alfabetización

La pregunta que orientó la observación inicial fue: ¿qué pasa cuando las personas que se están alfabetizando, tanto en los primeros niveles como en niveles más avanzados, cruzan el lenguaje escrito con otro sistema de representación, como el audiovisual? Queríamos analizar cómo volcaban a otro lenguaje, algo escrito. En esa búsqueda, se delimitaron reglas de orden didáctico, que constituían las bases para participar. Una de esas reglas era, precisamente, que el cortometraje admitía hasta cinco líneas de diálogo, de manera tal de forzar la resolución con los elementos de otro sistema de representación, que no fuera el lenguaje oral ni escrito, sino el audiovisual. De esta forma, se producía un movimiento de ida y vuelta, por el cual, se significaban las palabras a la vez que se deconstruía el lenguaje audiovisual cuya naturaleza constructiva es más opaca.

Cabe destacar que esta propuesta no es lectura de imágenes, ni es traer al cine para ilustrar temas sino que es un cruce de lenguajes que se validan mutuamente. En tal sentido, es necesario subrayar un aspecto fundamental del lenguaje audiovisual: es captado de manera completa como sistema de representación, y como tal incorpora discursos situados que se han universalizado y naturalizado. El sujeto adulto urbano (sea analfabeto o no) puede “leer” el lenguaje audiovisual, y comprenderlo sin que por ello advierta los entramados de sentido que trafica. La lengua escrita, en cambio, para el analfabeto y aún para muchas personas alfabetizadas, presenta justamente el desafío de trascender la mera decodificación, y captar su potencia

Para comprender este cruce de lenguajes, es necesario desagregar algunas cuestiones ligadas al cine y a la alfabetización, de manera tal de identificar el marco teórico que organiza la propuesta.

como sistema de representación completo. “En la imagen, el objeto se entrega en bloque y la vista tiene la certeza de ello, al contrario del texto o de otras percepciones que me dan el objeto de manera borrosa, discutible, y me incitan de este modo a desconfiar de lo que creo ver” (Barthes, 1980)

Las imágenes son objetos sociales inscriptos en un entramado cultural de sentido. En efecto, W.J.T. Mitchell propone, en su libro “Iconology” (1986), que la comprensión “teórica” de las imágenes debe necesariamente anclarse en las prácticas culturales y sociales. Argumentando contra la pretensión de “leer” las imágenes con los instrumentos teóricos derivados de la lingüística, sostiene que “las imágenes no son meramente un tipo particular de signo, sino algo parecido a un actor en la escena histórica.” (Malosetti Costa, 2019).

En este movimiento de ida y vuelta entre un lenguaje y otro, lo audiovisual, permite significar la escritura, y en ese acto, se muestra a sí mismo, y posibilita deconstruir la impronta totalizadora de la imagen, descubriendo su naturaleza constructiva.

Considerando el cinematógrafo como un “simulador del pensamiento” (Deleuze, 1987), en el pasaje de un sistema a otro, se intenta objetivar el texto escrito, afuera, en un soporte tecnológico, de manera tal de hacer asequibles las representaciones sociales, para traerlas al frente y problematizarlas. Para comprender este cruce, es necesario recordar algunas características fundamentales del discurso cinematográfico y sus análogos en todo el espectro audiovisual, en especial, la televisión. Si bien tiene su propia estética, la

televisión cuenta como se cuenta en el cine comercial.

En primer lugar, recordemos que los modos de representación hegemónicos del cine son construcciones en las que las piezas se relacionan entre sí a partir de una idea del mundo, globalizada: occidental, eurocéntrica, falocéntrica, blanca y urbana. El MIR (Modo de Representación Institucional) es la manera de articular el discurso cinematográfico de los grandes tanques de entretenimiento mundial (Gubern, 1989), una fórmula de edición y dramaturgia, que ordena los sucesos según la perspectiva occidental hegemónica. La escuela soviética con Einsestein y la nouvelle

vague con Godard como referente principal, entre otras corrientes, intentaron denunciar ese modo institucionalizado y naturalizado, señalando su condición situada e ideológica, a partir de proponer un montaje direccionado por otros presupuestos estético-políticos.

Incorporar esa herramienta en la alfabetización intenta por un lado recuperar un saber intuitivo que las personas adultas urbanas traen de su vínculo con diversas plataformas mediáticas audiovisuales, fundamentalmente la televisión, para ser intervenido desde la propia posición de clase, género, etnia, cuya revitalización depende de la función mediadora del docente.

La alfabetización como constructo histórico

Estar alfabetizado es una condición que la modernidad ha convertido en el indicador por excelencia, para identificar niveles de escolaridad, a tal punto que ordena toda la cultura escolar. Sin embargo, no es más que el resultado de una necesidad históricamente situada, y como tal, contiene formas de intervención en dispositivos que performatean los cuerpos para producirse, dispositivos diseñados en el marco de ciertas formas subjetivas, propias de la época en la que se inscriben.

En tal sentido, la alfabetización performatea la conciencia, interviene sobre la conciencia como atributo del ciudadano moderno. “La educación tradicional apela a la conciencia. La más importante de las tecnologías que permiten esta relación con la conciencia es la escritura. Uno de los primeros y más fuertes moldeados que recibe el cuerpo del sujeto a educar es la situación de estar sentado con brazos y manos en posición de escribir. El primer logro importante de la escuela en su rol educativo respecto del resto de la sociedad es el de alfabetizar. Más tarde, la escritura y el habla, las dos formas básicas de la palabra, se transformarán en el paradigma de la conciencia. De esto se puede inferir que

la escritura está de los dos lados del proceso: forma la conciencia y a la vez es su resultado” (Rodríguez, Valles, 2019)

Sin embargo, las sociedades en las que tal tecnología de la conciencia moldeaba los cuerpos dóciles, corresponden a un momento histórico que se transforma hacia las nuevas sociedades de control, donde se apela a la percepción, estimulada por las nuevas tecnologías. Es por eso que los dispositivos escolares tradicionales, fracasan recurrentemente al intentar alfabetizar, ya que despliegan técnicas que interpelan subjetividades que han mutado.

La pregunta que se desprende de lo anterior es: si la escritura era la tecnología correspondiente a la conciencia, ¿cuál será la tecnología propia de la percepción?

Para poder problematizar esa pregunta, nos gustaría aportar un concepto de Kurlat (Kurlat, 2014) en cuanto a la alfabetización de personas jóvenes y adultas. Para la autora, a la hora de alfabetizarse, los adultos recorren los mismos niveles de conceptualización encontrados en niños (Ferreiro, 1997). Sin embargo, en el caso de personas adultas, es preciso añadir las marcas de exclusión (las

personas que se alfabetizan de grandes, portan vidas de mucha vulnerabilidad) y las marcas de escolarización (huellas que el paso fallido o negado a la escuela deja en el imaginario de los que se alfabetizan siendo adultos). No tomar en cuenta cómo operan esas marcas, produce habituales formas de fracaso escolar.

Para Kurlat, por lo tanto, la alfabetización constituye una trenza de tres hebras. Desde la perspectiva que venimos desarrollando, sería oportuno sumar una cuarta hebra que es la subjetividad mediática. En tal sentido, es preciso delimitar el concepto de “subjetividad mediática” como el “conjunto de tecnologías ‘de acción a distancia’ [...] dentro de las cuales conviven viejas tecnologías (los medios masivos) con nuevas (las tecnologías de información)” (Rodríguez y Valle, 2019). Aquí,

“mediático” es entendido como “tecnologías de mediación” y por lo tanto, la alfabetización del lenguaje escrito, es una más entre muchas tecnologías mediáticas. Sin embargo, reviste una complejidad que requiere formas de estar y de atender para las que pareciera no haber ya recursos subjetivos pero que no podemos abandonar como meta en tanto la democracia requiere habilidades ligadas al pensamiento crítico, mientras la atomización de la percepción, produce mayormente pensamiento mítico. Por lo tanto, esta propuesta, estimula la reflexión sobre el lenguaje escrito, a partir de tener que “traducirlo” a otro lenguaje, y en ese movimiento, se incorpora al proceso de alfabetización, la subjetividad mediática, entendida como una subjetividad que se construye a partir de narrativas, en particular, la cinematográfica.

Conclusiones

El Festival de Cine al Sur constituyó una experiencia pedagógica desde el arte; un evento relevante, que se propuso traspasar los límites de lo escolar para convertirse en un hecho cultural de calidad. Su impulso, estableció lazos entre las diferentes comunidades barriales de la ciudad, motivó a los participantes a buscar y demandar más educación, y abrió la posibilidad de simbolizar problemáticas cotidianas, imaginar y crear nuevas realidades.

Asimismo, las producciones generaron material abundante para analizar teóricamente en torno al impacto que el cruce de lenguajes produce en la apropiación del lenguaje escrito. Desde esa perspectiva, además, se analizaron las formas narrativas que portan

los medios dominantes, para problematizarlas, deconstruirlas y generar narrativas propias.

En palabras de Pablo Giorgelli, Padrino del Festival, las clases populares necesitan construir su propia cinematografía, que no es más que su propia narrativa. Esta propuesta, intentó aportar en ese sentido, a la vez que abrió líneas de investigación que actualmente están en marcha, basadas en estrategias que incorporan las nuevas subjetividades mediáticas, las tecnologías propias de las sociedades de control, apostando a diseñar formas de alfabetización novedosas que des-sujeten a las personas, cuestionando la normalización de la desigualdad y la postergación.

Bibliografía

Barthes, R.. (1980). “La chambre claire: note sur la photographie”. Paris: Cahiers du cinéma: Gallimard: Le Seuil.

Castel, R. (1995) “La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado”. Editorial

Paidós, Estado y Sociedad.

Deleuze, G. (1983) "La imagen movimiento", en Estudios sobre cine. Editorial Paidós Comunicación.

Ferreiro, E. (1997) "Alfabetización. Teoría y práctica". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gubern, R. (1989) "La imagen y la cultura de masas". Barcelona: Editorial Bruguera..

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2014) "La escuela y los textos". Buenos Aires: Aique Educación.

Kurlat, M. (2014) "Tesis de Maestría "Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos" Maestría en Psicología Educacional. UBA.

Lerner, D. (2001) "Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario". Fondo de Cultura Económica .

Malosetti Costa, L. (2019) "La imagen en la cultura occidental". Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios, Cohorte 15, FLACSO.

Mitchel, W. J. T. (2016) "Iconología. Imagen. Texto. Ideología" Capital Intelectual .

Rodríguez, P. y Valle, A. J. (2019) "Las sociedades de control" Seminario Subjetividades mediáticas y educación - FLACSO

Rodríguez, P. y Valle, A. J. (2019) "La subjetividad mediática" Seminario Subjetividades mediáticas y educación - FLACSO .

Desafíos en las prácticas pedagógicas en escenarios virtuales

Introducción

Marcela Gatto

En el marco de las jornadas EPEA, el encuentro de la mesa “Desafíos en las prácticas pedagógicas en escenarios virtuales” se configuró como un potente espacio de reflexión por la diversidad de experiencias que allí se compartieron, pero también y en particular, porque esas experiencias permitieron -pandemia mediante- a estos y a muchos equipos docentes, descubrir un campo de abordaje e intervención de la enseñanza a través del arte que era inimaginable en un contexto de presencialidad plena.

Podemos caracterizar al binomio 2020/2021 como un tiempo particularmente hostil para el cuerpo: el estar constantemente amenazado por el alcance de un tipo de virus desconocido de alto riesgo; el estar obligado a mantenerse aislado de seres queridos; el tener que sostener una rutina profesional y personal en el encierro; el tener que postergar la atención necesaria, entre otros; configura un escenario complejo de sentidos alterados. Este cuerpo interpelado por el contexto

sin embargo, se reinventa y avanza ante la incertidumbre.

Las seis experiencias que se presentan en este capítulo dan cuenta de la valentía de los y las docentes para abrazar con su propio cuerpo la incertidumbre con ideas innovadoras, animados por el compromiso político y pedagógico de continuar enseñando. Pero además de eso, para estimular a las y los estudiantes a construir experiencias de aprendizaje desde otro lugar, desde otras percepciones, con el mismo cuerpo pero jugando a otro juego en un tiempo difuso y en un espacio que no fue el habitual, el espacio virtual. La danza, la plástica, los medios audiovisuales, la fotografía, el arte digital, el teatro, la historia del arte; ninguno de ellos dejó de ser, se resignificó y fue nueva creación.

Espero que disfruten de las experiencias tanto como disfruté yo.

Abriendo la puerta de entrada a una vivencia de arte

Carla Ferrari

Licenciada y Profesora Universitaria en Artes Visuales UNA
Universidad de Palermo-Universidad Nacional de las Artes, CABA, Buenos Aires
Argentina

Resumen

Durante el 2020 y bajo el contexto de la pandemia se migró de la educación presencial a virtual en una semana. La presente ponencia se centra en mi experiencia docente durante el 2020 en la Universidad de Palermo, Facultad de Diseño. Este contexto necesitó un replanteo del proyecto integrador final de la asignatura Taller de Reflexión Artística II que es Historia del Arte, la cual incluye varias carreras y entra dentro del segundo y tercer año de cursada. En la misma se abarcan temas desde la Prehistoria hasta la Edad Media incluida.

El proyecto integrador consistía en realizar un paralelismo entre edificios patrimoniales de Bs.As. y su correlato histórico europeo, visto en la cursada. La propuesta fundamental para el objetivo central del proyecto era la

vivencia personal del alumno frente al estilo artístico; sin embargo, la pandemia planteó la imposibilidad de realizarlo de forma presencial y se permitió a los alumnos la elección de dos caminos posibles para el proyecto integrador final. Uno realizar el análisis de un edificio patrimonial y otro, hacer un recorte temático pertinente a las épocas vistas. En el contexto de clases virtuales y ante la incertidumbre de cómo los estudiantes iban a desarrollarlo fue sorprendente la diversidad de temas planteados que abordaron. Este recorte temático planteó una elección de temas que interesaron a los estudiantes según sus carreras. Los mismos excedieron los contenidos planificados en la materia y me obligaron a investigar más sobre los temas planteados por ellos.

Introducción

"La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega." (Larrosa 2006)

El disparador de esta ponencia parte de una vivencia que me comentó un ex alumno, con la posibilidad de viajar recordó mis clases de Historia del Arte. Esto me hizo reflexionar

que la información impartida por mí en las clases le terminó de llegar a través de la experiencia personal de vivenciar el estilo histórico en sí. Desde ese encuentro casual en los

pasillos de la facultad seguí repasando sobre cómo poder reproducir esta experiencia en el aula. La materia que doy dentro de la Facultad de Diseño en la Universidad de Palermo es Historia del Arte. Una de las pocas materias teóricas que los alumnos tienen, pero muy importante para poder fundamentar sus diseños.

Esto me hizo recapacitar en el decir de Larrosa "...la experiencia no es información... La experiencia, la posibilidad de que nos pase, o nos acontezca, nos llegue, requiere un gesto de irrupción, un gesto que es casi imposible

Desarrollo

La materia Historia del Arte se ubica en el primer y segundo cuatrimestre del segundo y tercer año de las carreras dentro de la Facultad de Diseño. La asignatura brinda un panorama introductorio de los períodos de la historia del arte occidental desde el origen de las imágenes artísticas en el Paleolítico hasta la Edad Media incluida. Los estudiantes adquieren herramientas historiográficas y categorías estéticas de análisis que les permiten abordar proyectos creativos desde el conocimiento de los marcos teóricos y fuentes documentales básicas de la historia del arte y del diseño. Ofrece un ámbito propicio para comprender los usos comunicativos, connotativos y persuasivos de las imágenes y reflexionar acerca de sus significados y valores simbólicos en la cultura occidental. Aborda el legado de la cultura de la antigüedad clásica como referente central del arte occidental, los usos de las imágenes por los sectores políticos, religiosos y económicos dominantes y los movimientos de iconoclasia. Los alumnos terminan la materia escribiendo un proyecto integrador, que consiste en un ensayo escrito académico acerca de un recorte problematizado elegido por cada estudiante, vinculado con el plan temático y teórico propuesto por la cátedra. Se trata de un escrito reflexivo sobre producciones culturales. Dicha reflexión busca

en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprenderla lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio." (Larrosa 2006)

comprender el proceso de apropiación, transformación y resignificación en las tendencias del arte y del diseño contemporáneo y la continuidad de las tradiciones visuales en la elaboración de propuestas innovadoras. Además del ensayo escrito se les pide una presentación oral tipo "pitch" (el término inglés pitch hace referencia a una presentación verbal concisa de una idea) de 5 minutos de duración donde el estudiante comunica de forma oral y con soporte visual las ideas centrales del proyecto integrador, los aportes, los hallazgos y otros aspectos que considere necesario o relevantes desde una perspectiva creativa, crítica y conceptualmente significativa. Se trata de una presentación donde el estudiante trasciende el desarrollo del proyecto integrador, ya que debe fundamentar, justificar y vincular sus ideas centrales con el marco académico de la asignatura y su campo profesional. Expone a partir del proyecto realizado, los conceptos y contenidos significativos de la asignatura plasmados en el mismo, su apropiación disciplinar, sus logros personales, sus desafíos superados, su reflexión interdisciplinaria y su proyección profesional como un balance integral de su cursada.

Sin duda la experiencia con mi ex alumno fue un llamado de atención y decidí replantear mis clases.

La vida cruzó en mi camino a una historiadora de la Ciudad de Buenos Aires. Y le planteé la posibilidad de hacer un correlato de los estilos europeos vistos en la cursada con la arquitectura patrimonial de la ciudad de Buenos Aires. Pacientemente ella me ayudó a realizar un listado de edificios donde se podían reconocer los estilos europeos en Buenos Aires y para mi asombro muchos fueron copiados iguales y otros realizados con materiales traídos de Europa. Replantee el proyecto integrador final de la materia donde los alumnos debían vivenciar a través de una experiencia personal un edificio de un listado dado. Esta experiencia partía de la realización de una salida de campo a la Plaza de Mayo y el casco histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Donde a través de algunos de sus edificios la idea era enseñarles a “ver” y reconocer qué elementos eran pertinentes a la hora del análisis de un estilo.

Este proyecto lo he implementado con excelentes resultados durante 5 años; los alumnos se dejan llevar por el ser turista por un día en tu ciudad” y vivenciar la experiencia, generando una incorporación de la información desde otro ángulo. Creando unos trabajos muy interesantes; con el plus de que por ser estudiantes de diseño se les pidió realizar aparte del ensayo escrito, una pieza gráfica de diseño como devolución a la comunidad para difundir ese patrimonio.

Durante el 2020, con la pandemia en curso, las clases pasaron a la virtualidad y fue imposible realizar una salida de campo. Muchos alumnos volvieron a sus ciudades o países natales. ¿Cómo plantear el proyecto integrador final?

La pandemia provocó una pausa que hizo abrir los ojos, tener paciencia, pararnos a pensar y decir: podemos cambiar el rumbo. El cambio produjo un nuevo y primer punto

de partida y ya no era Buenos Aires, sino el lugar donde estaban viviendo los alumnos que debían buscar analizar algún edificio que tenga un estilo artístico en su ciudad. Y segundo un recorte temático de la cursada. Este último, debo confesar, que me daba pánico pensar en darles tanta libertad a los alumnos, ya que a veces se pierden en la búsqueda del tema. Dentro de la materia Historia del Arte en la Facultad de Diseño tengo alumnos de varias carreras (Diseño de Interiores, Diseño de Modas, Ilustración, Dirección de Arte) Esta interdisciplinaridad suele enriquecer la visión de las clases. Para mi sorpresa, durante el 2020 y 2021, los alumnos realizaron trabajos prácticos muy interesantes, con los dos caminos propuestos. Efectuaron trabajos analizando la arquitectura de ciudades como Quito, Bogotá, Azul y Buenos Aires redescubriendo edificios que quizás antes ignoraban. Y lo que más miedo me dio, el famoso recorte temático resultó ser un punto de partida para que los alumnos realizaran investigaciones profundas sobre temáticas particulares que les interesaban y eran más pertinentes a sus carreras. Esto permitió que los alumnos abrieran la puerta a una experiencia de arte nueva.

Dentro de alguno de estos proyectos surgió del rol de la mujer en la Edad Media; la higiene en el mundo antiguo; las grandes dionisias y su papel en la sociedad griega; el misterio de un abrazo eterno: la sexualidad en el antiguo Egipto; joyería: su origen y significados; la beldad a través de los tiempos; la zoolatría en las civilizaciones antiguas; el sesgo del juguete prehistórico; la evolución de la ropa interior; son algunos de los títulos que los alumnos propusieron investigar. Muchas de estas temáticas se pudieron visualizar de una manera muy creativa a través de sus presentaciones visuales y exposiciones orales donde se destacan la síntesis en el recorte temático, sus conclusiones y aportes personales que el proyecto integrador les dejó.

Conclusión

Reflexionando sobre los trabajos entregados, los alumnos excedieron positivamente los contenidos planificados en la materia. De esta manera me movilizaron a investigar más sobre los temas planteados. Gracias a la pandemia se logró un significativo cambio de rumbo en la planificación y estructuración del proyecto integrador final, lo cual fue provechoso para todos. Esta experiencia permitió generar una actitud de autonomía por parte del alumno frente a la problemática puntual que cada uno decidió abordar.

Esta nueva forma de abordar el proyecto integrador final nos abrió la mirada, a nuevas perspectivas, tanto a mi como a mis alumnos, posibilidades, intereses y recursos investigativos como futuros profesionales del diseño.

A veces en la docencia necesitamos de ciertos sacudones, como lo fue la pandemia en el 2020, para reflexionar y realizar cambios que nos proponen nuevos desafíos propios de la época en que estamos viviendo, donde constantemente cambia todo y el desafío es estar atento.

Gracias a la pandemia se logró un cambio de rumbo en la planificación del trabajo final provechoso para todos. Abriendo la puerta a una vivencia de arte. Esta experiencia permitió la autonomía del alumno frente a una problemática puntual, su participación abrió la mirada a nuevas perspectivas, posibilidades e intereses como futuros profesionales del diseño.

Bibliografía

Larrosa, J. (2006) Experiencia y pasión. Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, num. 19, p. 87-112

Gombrich, E. (1992) Historia del Arte. Alianza, Madrid.

Hauser, A. (2002) Historia Social de la Literatura y el Arte. Tomo 1. Madrid: Debate.

Janson, H.W (1986) Historia general del arte. Alianza. Madrid.

Zakim, N. (2015) Cúpulas, remates y miradores de la ciudad de Buenos Aires. Patrimonio e instituto histórico.

GCABA (2014) Edificios representativos de la ciudad de Buenos Aires. Patrimonio e instituto histórico.

Escudero, L. (2012) Diccionario visual de términos arquitectónicos. Grandes temas catedra.

Fuente, J. 2020. Las emociones en la historia. Una propuesta de divulgación. Ediciones de la universidad de Castilla- La Mancha.

Vitruvio, M. (1787) Los diez libros de arquitectura. Traducido del latín por Ortiz y Sanz.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/340504912_Evolucion_del_concepto_de_civilizacionbarbarie_en_la_historia_y_la_literatura_de_la_Generacion_de_1837_de_la_Republica_Argentina_y_sus_implicancias_en_la_arquitectura_domestica_de_la_Generacion_de_1880

Prácticas de enseñanza de la danza en el contexto de la virtualidad. La emergencia de lo inédito

Diana Piazza¹

Rita Parissi²

Ingrid Kohn³

Matías Catarraso⁴

Universidad Nacional de las Artes, Ciudad de Buenos Aires

Argentina

¹ Lic. En Historia del Arte, Profesora Nacional de Danza, Especialista en Gestión y Evaluación de las Instituciones, Vicerrectora U.N.A., Docente investigadora. Titular de la asignatura Técnica de la Danza Moderna y de Didáctica especial de la Danza Moderna y de Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio ATFD - DAM, UNA

² Maestra especializada en Niños, Maestra especializada en Adolescentes y Adultos, Lic. En Gestión Educativa, Licenciada en Educación, Especialista en Investigación Educativa y Especialista en Gestión y Evaluación de las Instituciones. Docente Investigadora. Adjunta de la asignatura Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio ATFD - DAM, UNA

³ Profesora de Arte en Danza con mención Expresión Corporal. Técnica Nacional en Recreación. Ayudante de Primera en la asignatura Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio, cátedra Diana Piazza, ATFD - DAM, UNA. Docente curricular para la asignatura Danza en escuelas de la modalidad Educación Especial para Jóvenes y Adultos y en Primarias Intensificadas en Artes, GCBA

⁴ Lic. En Folklore con mención en Danzas Folklóricas y Tango. Profesor en Arte en Danza con mención Danzas Folklóricas y Tango. Ayudante de Primera en la asignatura Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio, cátedra Diana Piazza, ATFD- DAM, UNA. Docente curricular para la asignatura Gestión y Producción Grupal, Danzas Folklóricas y Populares en Secundaria Especializada en Arte. Docente Titular para la asignatura Danza en Escuelas de Educación Primaria.

Resumen

Nos convoca a participar de esta Jornada, nuestra experiencia como reciente cátedra conformada a principios del año 2019, la cual lleva adelante una materia que nace con los nuevos planes de estudios de las carreras docentes con diversas orientaciones en

las Artes del Movimiento. Así, confluyen en la materia estudiantes provenientes de los profesorados de Danza, Expresión Corporal y Folklore del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. El espacio acoge así distintas

representaciones, tradiciones, imaginarios que hacen de lo diverso lo común.

Durante el proceso de constituirnos como equipo de trabajo, que también reconoce procedencias heterogéneas, irrumpió el escenario de la virtualidad. Este escenario impacta con más fuerza cuando el soporte de las actividades reclama la dimensión corporal. Muchos interrogantes e incertidumbres se entretejieron en torno al cuerpo presente-cuerpo ausente en el marco de una práctica donde los aspectos sensoriales dan pistas al docente del grado de construcción y apropiación de los conocimientos.

Introducción

Nos convoca a participar de esta Jornada, nuestra experiencia como reciente cátedra conformada a principios del año 2019, la cual lleva adelante una materia que nace con los nuevos planes de estudios de las carreras docentes con diversas orientaciones en las Artes del Movimiento. Creemos pertinente realizar una contextualización institucional en relación a la materia. La misma se denomina Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio y se gestó durante el proceso de cambio de planes de estudio. Su anclaje institucional se da dentro del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. Confluyen en la materia estudiantes provenientes de los profesorados de Danza, Expresión Corporal y Folklore de la Universidad Nacional de las Artes. El espacio acoge así distintas representaciones, tradiciones, imaginarios, desde la danza académica a la popular, que convergen en el espacio común de la formación docente inicial de una disciplina artística como la danza, donde el cuerpo es el principal soporte, la presencia “real” del cuerpo es el modo habitual de socialización y la relación docente alumno presenta, asimismo, algunas particularidades. La irrupción de la pandemia de

Queremos narrar nuestra experiencia docente, como formadores de futuros formadores de educación artística, durante el período de pandemia que nos propuso nuevos y vertiginosos desafíos para seguir fortaleciendo los espacios de reflexión, intercambios e innovación. Elaborando, en conjunto, orientaciones de propuestas educativas para vivenciar, a partir de simulaciones, un acercamiento a la práctica docente en el contexto actual, en los distintos niveles del Sistema Educativo Obligatorio.

forma violenta y abrupta, dotó de una materialidad experiencial inevitable el discurso remanido acerca del carácter sociohistórico de la práctica educativa. Aquí estábamos nosotros y nosotras, estudiantes y la institución frente a un desafío inimaginado que inevitablemente impactaba en los procesos de enseñar, de aprender y de gestionar las instituciones. Pero sobre todo impactaba en el hecho de que los cuerpos, el gran instrumento con el que la danza se presenta y en definitiva se concreta, se encontraba paralizado.

Frente al desconcierto y a cierta incertidumbre inicial, la universidad tuvo que construir con urgencia algún dispositivo que andamiase la experiencia educativa. Así vio la luz la plataforma virtual EVAED y nos dimos permiso para conjeturar y ensayar ciertas respuestas frente a esta emergencia inédita. Respuestas provisionales que, sin embargo, se anclaban a ciertos encuadres epistémico-filosóficos en relación con el derecho a aprender y el derecho a educar. Este era nuestro mantra cuando arreciaban las sentencias del tipo “Así no se puede enseñar danza”, “Imposible trabajar con los estudiantes con una pantalla de por medio”, etc.

Frente a lo inexorable de estas premisas, que también habilitaban la resonancia de dudas propias, comenzamos a preguntarnos, al principio, cuestiones del tipo ¿Todo puede ser enseñable en la virtualidad? ¿Hay disciplinas que por sus características son inviables de ser enseñadas por Zoom? ¿Cómo sería pensar un proceso de transmisión donde el cuerpo estuviese presente, sin estarlo, y sea al mismo tiempo objeto de cuidado? ¿Cómo poder dar cuenta de eso?

Estas preguntas luego fueron circunscribiéndose a algunas más acotadas que, tenían como objeto pensar las condiciones de posibilidad de emprender un proceso de enseñanza atravesado en un marco sociohistórico que, irrumpió y nos demostró que, en el marco

de esta experiencia había que resignificar algunas cuestiones del oficio de enseñar, de evaluar y de pensar el propio estatuto del conocimiento. Vislumbrando también que, de esta experiencia, ni los sujetos ni las instituciones volveremos a ser los mismos. Hacia dónde vamos no lo tenemos muy claro, pero sí quedaba claro que la idea fuerza de la educación traccionaba para inventar dispositivos pensando estos artificios como mediadores dentro del proceso de formación. En relación con la formación, se adhiere a las elaboraciones de Gilles Ferry quien plantea que “formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.” (2000, p.53)

Desarrollo

Frente a estos interrogantes surgieron algunas líneas que articulaban respuestas provisionarias ancladas en la concepción de la formación docente como un objeto complejo. Formación, como todo concepto polisémico, reviste distintos significados. No obstante, desde la perspectiva de la cátedra, se adhiere a los planteos de Elisa Lucarelli (1996), que retoma aspectos del análisis del pensamiento francés en este campo.

Así, la formación aparece vinculada con la dialéctica interioridad-exterioridad. Desde la perspectiva de la exterioridad, puede entenderse en la medida que se asocia con determinado contenido, que remite al objeto o atributo de la formación: formación en qué aspectos, formación para qué finalidades. De allí que, en el primero de los dos sentidos, la formación remite a ciertas adquisiciones de habilidades, conocimientos, modos de construir relaciones. Desde la otra perspectiva, formación para qué, se enfatizan aquellas necesidades del sistema social en materia educativa, en cuanto se refiere a la función social

de transmisión del saber, necesaria para la supervivencia de cualquier cultura.

Pero también el término formación permite percibir al proceso de autoestructuración, en el sentido de considerar el desarrollo de la persona, enfocando de esta forma su interioridad. En este sentido, formación apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes.

De esta manera la formación se debate y se despliega en una dialéctica entre la unidad de la persona y el rol social que desempeña.

En este proceso formativo se desarrollan distintos tipos de saberes que se relacionan entre sí y que continúan a lo largo de toda nuestra vida. Interesa señalar que, esta producción de sentido articula no sólo saberes, sino creencias, percepciones, valoraciones que atraviesan tanto horizontalmente (esto es al interior de cada categoría) como verticalmente (esto es de los distintos campos entre sí).

Así, siguiendo los planteos de Rebeca Anijovich (2009), podemos pensar las siguientes categorías:

- Conocimiento acerca del campo en el que se ha especializado (científico, artístico, otros): incluimos aquí tanto los conocimientos sustantivos como los saberes acerca de los procesos de construcción de conocimientos en su área de experticia.
- Conocimiento pedagógico: compuesto por los aportes de las ciencias sociales y humanas aplicadas a la educación (sociología, filosofía, antropología, psicología, economía, etc, en sus aportes específicos al campo de la educación).
- Conocimiento didáctico: referido a las formas de enseñar, teniendo en cuenta las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Conocimiento acerca del contexto: institucional, sociopolítico, económico.
- Conocimiento personal; conocimiento de sí mismo en los factores personales que inciden en el ejercicio del rol (esto es conocimiento del propio aprendizaje, de las formas de vincularse con otros, de las instancias de su biografía que pueden haber incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, la tarea, etc).

Este proceso formativo nos interpela entonces en dos aspectos: por un lado, en relación con la demanda social acerca de nuestra adecuada preparación no solo en esta etapa inicial sino también a lo largo de todo el desempeño laboral respondiendo así al encuadre de la educación permanente. A la vez, este proceso que atraviesa vitalmente toda nuestra práctica, implica también una reestructuración continua de la forma de asumir personalmente nuestro rol, del conjunto de pautas, modos de acción y actitudes que nos caracterizan y

que creemos transversales. Transversales a distintos tiempos históricos (pandémicos y no pandémicos), transversales a las distintas posiciones o roles que intervienen en este proceso formativo (docentes en formación y docentes en ejercicio) y transversales a distintos escenarios (lo micro y lo macro).

Cabe aclarar que con transversalidad aludimos a pensar las relaciones entre los múltiples atravesamientos de cualquier formación o hecho social.

Esto da la idea de movimiento, de relación espiralada. Desde otro campo disciplinar la idea de sistema de Rolando García (2006) ilustra el concepto.

En otros términos, en el "mundo real", las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En ese sentido, podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son "separables" y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente. (García, 2006, p.21)

Todos nuestros objetos de estudio son sistemas complejos; el sistema de formación docente, el sistema educativo, la disciplina artística, etc.

Así, nos dimos a la tarea de pensar, en el marco de la suspensión de las actividades presenciales, y del estallido de dos de las variables duras como el espacio y el tiempo que organizaban los intercambios pedagógicos, unas ciertas actividades que convoquen esa complejidad y apelen a los procesos formativos de nuestros estudiantes y a los propios dentro de este nuevo contexto. De esta manera, el contexto no quedaba instalado como un telón de fondo sino que tomaba protagonismo al interior del propio proceso.

Cobró entonces encarnadura una propuesta pedagógica transversal estructurada

en bloques. Todos los bloques tenían y tienen una relación de autonomía pero también de interdependencia con los otros. Esto significa que presentan sentido en sí mismos pero que ese mismo sentido puede ser amplificado si se los vincula transversalmente.

El primer bloque lo denominamos: “Bienvenida y cuestiones de la cursada”, y es donde presentamos la materia, la metodología de trabajo, sugerencias sobre cómo abordar la plataforma y la participación a través de la misma. Dentro de este apartado se plantea un ejercicio para dar comienzo al cuatrimestre con cada nuevo grupo de estudiantes. La consigna invita a realizar un viaje introspectivo por el pasado escolar y por los espacios educativos que han dejado impresas huellas que determinaron dos cuestiones: la primera, decidir formarse como docentes, y la segunda, la elección de la Danza como lenguaje artístico para el cual se están formando como futuros profesores/as. Como cátedra podemos dar cuenta que esta consigna es una de las más exitosas. Ya sea por su carácter de presentación, narrativo, cálido, de autoconocimiento y reflexión profunda sobre los docentes que quieren ser, en función de esos registros y huellas que fueron dejando sus propias trayectorias educativas. Este ejercicio antecede y se conecta con el bloque de “Autobiografía y construcción docente”, el cual tiene como propósito reflexionar sobre el objeto complejo de la formación docente. En este proceso formativo se desarrollan distintos tipos de saberes que se relacionan entre sí y que continúan a lo largo de toda nuestra vida. Conjuntamente con la formación inicial y prolongada se construye, en el dinamismo del propio proceso de trabajo, la identidad profesional docente. La misma da cuenta de cómo los docentes experimentan subjetiva y colectivamente su propio trabajo como así también aquellos factores que influyen en su bienestar o malestar con el mismo. La identidad profesional docente subsume aspectos

de índole individual, de la propia biografía personal, aspectos de orden epistémico-disciplinar asociados al subgrupo de pertenencia y aspectos de orden colectivo asociados a la generalidad del trabajo docente, así como a la visión que la sociedad tiene y manifiesta del ejercicio docente. (Vaillant, 2007)

Otro apartado fue denominado “Estado y educación”, donde predomina el análisis de las sociedades modernas organizadas alrededor de los Estado-Nación y como tal, les corresponde una política educacional. Hubo educación desde los inicios de la humanidad y, cada sociedad, en cada contexto histórico y sociocultural le dio un modo de organización e institucionalización.

“Educación, pedagogía y didáctica” aborda las relaciones entre estos conceptos. Conceptualizamos la educación como una práctica constante, que presenta un carácter bifronte. Por un lado, reproduce los estados culturales alcanzados por la sociedad y, por otro, los recrea debido a su carácter abierto e inconcluso. La pedagogía connota la reflexión, sistematización y la investigación acerca de la educación. Podemos considerar a la educación y a su producción teórica, la pedagogía, como un campo de articulación de conocimientos saberes y experiencias, sistematizado con metodologías diversas asociadas a la producción filosófica, a las ciencias sociales y la psicología.

Por último, el bloque del “Laboratorio virtual” que se constituye como un espacio de experimentación y reflexión acerca de algunas propuestas de enseñanza. Toma en consideración el ejercicio de planificaciones y simulaciones de clases en los distintos niveles del sistema educativo para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y para la Provincia, con la posterior evaluación crítica de los planes presentados. En este espacio se materializó una propuesta que activó el uso de los distintos soportes con los cuales estamos llevando a cabo las acciones educativas durante la pandemia como recurso para la realización de los

propios ejercicios de simulación. No podíamos seguir sosteniendo el formato de trabajo pre-pandemia y a la vez había que aggiornarse a los nuevos modos con los que la educación escolar, repentina y abruptamente, se estaba organizando.

Así, los estudiantes debían pensar sus propuestas de enseñanza a partir de hipotéticas situaciones problemáticas presentadas por la cátedra y utilizar el Zoom, el Whatsapp y herramientas de edición de videos para la socialización de las mismas tomando en consideración, en algunas actividades, el espacio de intermediación familiar, especialmente en el nivel inicial y primario. La intermediación familiar se constituyó en un factor muy importante a tener en cuenta ya que, había que pensar actividades que pudiesen ser llevadas adelante por personas que no estaban alfabetizadas en el lenguaje del movimiento con la premisa fundamental del cuidado del mismo.

Otro factor importante que tomó consideración fue la administración del tiempo y la prolija presentación de imágenes y sonido, todo comenzó a reducirse a consignas cortas y precisas, con un aspecto atractivo para que las familias sean invitadas a realizar la hipotética clase. Esto también devino en un nuevo desafío para el equipo de cátedra,

quienes aprendiendo en la marcha, fueron observando qué de todo eso formaba parte del proceso de evaluación y revisión. Con respecto a la evaluación, se consideró pertinente que los estudiantes puedan dar cuenta del tránsito mediante el uso de distintas herramientas virtuales tales como el padlet, nube de palabras, programas de edición y vídeo de sus simulaciones, etc., con el doble objeto de familiarizarse con los mismos e incorporarlos como posibles herramientas de trabajo también en sus clases.

En estos ejercicios de simulación entra en juego el concepto de representación, de imaginación acerca del rol profesional en algún contexto real. En algún sentido, “el proceso de formación es exactamente eso. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad, (Ferry, 2000, p. 57) sabiendo igualmente, que la realidad nunca va a ser totalmente reconocida. Lo importante, nos parece, es que a partir de las simulaciones puedan construir esquemas propios de actuación profesional mediante los cuales hacer inteligible la realidad para poder actuar con y sobre ella.

Conclusiones

El trabajo imaginado en este contexto puso nuevamente algunas cuestiones a resonar. La primera tiene que ver con reafirmar la relación teoría-práctica como núcleo articulador de la propuesta pedagógica en relación con la construcción de los bloques, del diseño de las actividades de enseñanza y en la generación de innovaciones metodológicas para la enseñanza de la didáctica de la danza y como dispositivos de formación.

Otra cuestión interesante surgió en la verificación acerca de las condiciones de restricción que enmarcan cualquier actividad. Si

bien dichas condiciones son configuradoras de la actividad, al mismo tiempo son configuradas por los propios procesos de trabajo que se despliegan. El trabajo, y sobre todo el trabajo docente como trabajo sobre otros, todo el tiempo nos interpela en la dialéctica entre repetición y transformación y este vínculo fue amplificado durante la pandemia.

Asimismo, y volviendo a las preguntas iniciales del texto, consideramos que tal vez, no todo el cuerpo de conocimientos del campo disciplinar pueda ser enseñado virtualmente. La materia cuenta con la ventaja de acoger

a estudiantes avanzados alfabetizados en el lenguaje técnico que, tal vez, es el área que cuenta con mayores dificultades para ser transmitido por la vía virtual como único soporte. No obstante, siempre la tarea o el trabajo está en relación con pensar las posibles traducciones, resignificaciones, negociaciones que pueden imaginarse entre el plano ideal o deseable y las condiciones reales de

intervención. Entre esa amplia gama de opciones es nuestro trabajo pensar, imaginar, diseñar las propuestas posibles para que nuestros estudiantes puedan construir sus sentidos. Esto es lo que se activó con mayor intensidad en este período crítico donde nos vimos concernidos a pensar y concernidos a actuar para seguir asegurando derechos: el derecho a la educación y el derecho al trabajo.

Bibliografía

Anijovich R., Cappelletti, G. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires. Argentina

Ferry, G. (2000). *Pedagogía de la formación*. FFyL y Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. Argentina.

García, R. (2006). *Sistemas complejos*. GEDISA. Barcelona. España.

Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos de Investigación. N° 10. ICCE. FFyL. UBA.

Lucarelli, E. (1996). *La carrera docente en las universidades nacionales. Un caso de profesionalización docente*. Cuadernos de Investigación. N° 13. ICCE. FFyL. UBA. -

Vaillant, D. (2007) "La identidad docente" en 1º Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", GTD PREAL, Barcelona, España.

Cruce Abierto. Dibujando caminos ante los desafíos pedagógicos y creativos en tiempos de pandemia

Marcela Rapallo¹

Romina Cariola²

Ángeles Cotelo³

Gabriela Muollo⁴

Bianca Racioppe⁵

Escuelas Superiores de Educación Artística Jorge Donn, Manuel Belgrano, Juan Pedro Esnaola, Buenos Aires

Argentina

¹ Lic. en Artes Visuales UNA. Artista, docente, e investigadora

² Lic. en escenografía UNA. Docente, escenógrafa, vestuarista y artista visual

³ Licenciada en Artes Visuales, UNA. Mediadora cultural y Docente especializada en educación mediada por tecnologías digitales, UNIPe

⁴ Profesora Nacional de Escultura (Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón, hoy UNA). Especialista en Teatro de Objetos, Interactividad y Nuevos Medios (UNA). Artista, docente e investigadora en artes

⁵ Doctora en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Docente e investigadora.

Resumen

El contexto de pandemia y el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) decretado para evitar la propagación del Covid-19 condicionaron el ciclo lectivo 2020. Sin embargo, una aparente situación adversa generó oportunidades para re-pensar posibilidades expresivas y explorar caminos a través de la utilización de recursos tecnológicos. Junto a estudiantes de los diferentes lenguajes artísticos de las EE.SS.EE.AA. Manuel Belgrano (visuales), Jorge Donn (danzas) y Juan Pedro

Esnaola (música) participamos de la actividad "Cruce entre escuelas" en el marco del proyecto Dibujo en escena en cuarentena, realizado desde equipos de Intec (Dirección de Educación Digital), en el que utilizamos una plataforma de software libre desarrollada por un grupo de artistas, diseñadores y programadores: Trazos Club. En la etapa de confinamiento en la que nos encontrábamos en ese momento, Trazos Club posibilitó el encuentro y el trabajo en equipo, ya que

concibe el dibujo como una forma de arte que transcurre en el tiempo además de suceder en el espacio y como modo de comunicación colaborativa y a distancia.

Este proyecto tuvo como propósitos:

- Brindar estrategias digitales durante el ASPO.
- Fomentar el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

- Favorecer la continuidad de la práctica de taller, repensándola para entornos virtuales.
- Promover la exploración, la interacción, el intercambio y la integración, a través de diversos lenguajes artísticos (artes visuales, danza y música)
- Propiciar el trabajo en equipo, la creación individual y colectiva y la comunicación.

Introducción

La propuesta "Cruce Abierto"¹ respondió a las necesidades vinculadas al periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado durante 2020 para evitar la propagación del Covid-19. Esta medida implicó la suspensión de clases presenciales y la necesidad de encontrar prácticas de taller que pudieran realizarse a través de Internet y de forma colaborativa, lo que parecía complejo debido a la importancia de la presencialidad en la modalidad artística.

Anteriormente a esta experiencia se habían realizado capacitaciones para usar el software Andiamo con estudiantes de las distintas escuelas de enseñanza artística lo que permitió la producción de distintos trabajos que se mostraron en diversas instancias expositivas. Esto constituyó un valioso antecedente al momento de plantear el proyecto a distancia.

Para llevar adelante la experiencia, se utilizó el software Trazos Club que es similar al Andiamo pero en esta versión se puede usar online compartiendo el espacio de dibujo con otras personas en simultáneo. Entonces, una de las potencialidades de la plataforma

Trazos Club es que al ser una web se puede acceder al lienzo de dibujo sin necesidad de descargar aplicaciones. Además, puede usarse en diferentes dispositivos, por ejemplo, en celulares. Este aspecto es importante si se tienen en cuenta las desiguales condiciones de acceso a la conectividad y a los dispositivos que se visibilizaron durante el ASPO.

Las preguntas que surgieron al momento de iniciar el proyecto fueron: ¿Cómo llevar adelante una propuesta de dibujo colectivo sin estar presentes en las aulas? ¿Cómo capacitar a distancia a los profesores para que tengan las competencias para enseñar a sus estudiantes las posibilidades que brinda el programa? ¿Podrían los estudiantes realizar la experiencia con los dispositivos y las conexiones con las que contaban?

¹ "Cruce Abierto" se articuló al proyecto "Dibujo en escena" que surge en 2016 enmarcado en el programa socioeducativo Intec (perteneciente a la Dirección de Educación Digital del Ministerio de Educación GCBA) a partir de una solicitud de la Dirección General de Enseñanza Artística para que las escuelas del área incorporen la cultura digital a prácticas artísticas desde la interdisciplinariedad.

La perspectiva artístico-tecnológica que trama el proyecto

La propuesta se desarrolla en el campo de articulación entre las artes y las tecnologías digitales. Este vínculo es tan antiguo como el arte mismo ya que, según Arlindo Machado “El arte siempre fue producido con los medios de su tiempo” (2004, p. 85) lo que implica sostener que lo artístico siempre se ha entrelazado con lo tecnológico y que lo tecnológico le ha dado a lo artístico un horizonte de posibilidad.

Sin embargo, aunque toda producción está hecha a partir de tecnologías, no todas hacen usos políticos de esas técnicas. Para referirse a las prácticas artísticas que reflexionan acerca de esa relación entre artes y tecnologías, Claudia Kozak (2012) utiliza el concepto de “tecnopoéticas”. Partiendo de estos sentidos, consideramos que la experiencia “Cruce abierto” forma parte de esas tecnopoéticas que define Kozak (2012) porque se construye desde una mirada política de lo tecnológico. En primer lugar, la plataforma se diseñó específicamente para generar encuentros de dibujo sincrónico, está escrita en código abierto y en continua transformación, no sólo por parte de los programadores, sino también por parte de la comunidad que la usa (docentes, estudiantes, artistas). Además, hay en el proyecto una búsqueda de “abrir” la técnica para generar tecnodiversidad (Hui,

2020), es decir, correrse de las miradas de lo artístico que vienen presentadas en los softwares hegemónicos para poder construir colectivamente otros trazos.

Además, lo lúdico como característica del hacer artístico (Gadamer, 1991) es central en la propuesta del “Cruce abierto” ya que interpela a participar desde la acción de jugar. En este sentido, emerge también una concepción de lo educativo que lo acerca a los modos en que les jóvenes interactúan actualmente con el mundo y con sus pares: las interfaces digitales. Pero la interfaz de Trazos Club no está diseñada desde las lógicas del mercado, como las aplicaciones que usan comúnmente (Facebook, Instagram, TikTok), sino desde una perspectiva artística y educativa que valora la producción colectiva y la construcción de conversaciones en lenguajes no textuales.

El carácter lúdico de las estrategias de dibujo colectivo realizadas en la experiencia relatada fue fundamental para despertar el interés entre les participantes y dar lugar al desarrollo expresivo. A través del dibujo lúdico se propicia el pasaje de lo imaginario a lo simbólico. Así, Trazos Club permitió convertir en arte y encuentro el momento en que cada uno se encontraba en su hogar, sin poder participar del espacio público.

Los trazos de Trazos

Una experiencia de este tipo requiere de proyección, trabajo en equipo y objetivos claros. Si bien les docentes ya utilizaban Andiamo en las aulas, la pandemia y las clases a distancia cambiaron los modos de trabajo y nos obligaron a ser más creativos/as, a pensar en otras estrategias para poder seguir trabajando juntos. Así, la plataforma de Trazos Club se constituyó como espacio de encuentro, de creación y de aprendizajes.

El intercambio de Cruce abierto tuvo como antecedente y punto de partida una experiencia realizada entre Marcela Rapallo y el profesor Pablo Laporta en la que les estudiantes trabajaron a partir de fragmentos de jams abiertas realizadas durante la cuarentena con Trazos Club. Además, las actividades del proyecto de Dibujo en escena virtual del 2020, se basaron en los talleres virtuales “Dibujo en escena” del Taller Multinacional (México,

2015) y “Dibujo en red” en el Centro Cultural Ártica (Uruguay, 2019), realizados por Marcela Rapallo en los que se exploraba Internet como soporte del dibujo y como espacio de taller virtual.

Pese a presentar una interfaz que podría definirse como intuitiva, entendiendo que el uso intuitivo de la tecnología es, en realidad, un uso aprendido a partir de prácticas previas, por ejemplo con otras plataformas y aplicaciones; fue necesario iniciar el proyecto con una capacitación online con los estudiantes y profesores, y encuentros de intercambio con los asesores pedagógicos y profesores para organizar los diferentes pasos de la actividad.

El eje del proyecto de Dibujo en escena virtual fue la realización de capacitaciones a docentes de las escuelas artísticas para que adquirieran saberes que les permitieran realizar prácticas en entornos virtuales sosteniendo las formas de enseñar propias de sus disciplinas. Estas capacitaciones 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. Luego se propuso una dinámica para que los docentes comenzaran a diseñar su propio proyecto, ofreciendo un seguimiento virtual y haciendo hincapié en la articulación entre asignaturas y escuelas. La coordinación general del proyecto fue realizada desde Intec por Marcela Rapallo, junto a la asesora pedagógica Valeria Echeverría del equipo de educación media, y Paola Corona, coordinadora de los facilitadores pedagógico digitales de las escuelas medias, quien participó del proyecto dibujo en escena en Intec desde sus comienzos. El equipo de diseño de

Intec participó también a partir de la realización de un tutorial de Trazos Club para compartir con la comunidad educativa.

La experiencia contó con la participación de los equipos de Intec de Educación Media y de Diseño de experiencias digitales educativas, y profesores y estudiantes de escuelas artísticas. Las actividades propuestas en las capacitaciones abordaron a las Artes Visuales como artes del tiempo y se buscó generar un diálogo entre el dibujo en vivo, la música, y la danza. Por otra parte, docentes de la Escuela de Cerámica N°1 realizaron, luego de las capacitaciones, la actividad “Huella colectiva” y dos encuentros en Trazos Club, uno como parte de la “Semana de las Artes Virtual del Cera” para crear improvisaciones dibujadas y otro como parte del proyecto “Una hoja caída”, en el que se invitaba a dibujar hojas como homenaje a las personas fallecidas durante la pandemia.

Estos proyectos formaron parte de la Jornada TIC de la DGEA (Dirección General de Educación Artística) que se llevó a cabo a fin de año y también de eventos como la Semana de las Artes en la Escuela de Cerámica N°1 y el Festival de artes de la Escuela de Música Esnaola.

Además el proyecto “Dibujo en escena” tuvo su espacio dentro de los “recreos” del Congreso de educación digital en el que se realizó el taller de dibujos animados en vivo con Trazos Club destinado a facilitadores de Intec de todos los niveles. También se realizaron capacitaciones para facilitadores del equipo de Intec de Nivel Medio que fueron parte de la preparación del material para formación de formadores de dibujo en escena.

Cruce abierto

Para iniciar la experiencia y para que los estudiantes se encontraran en el lienzo digital de Trazos se les propuso como disparador

que dibujaran a partir de diferentes estilos de música y que realizaran pautas de improvisación basadas en dinámicas de roles para,

de este modo, habilitar la escucha y el diálogo a través del dibujo. Esos dibujos fueron grabados en video, mediante captura de pantalla durante la interacción y luego enviados a la ESEA Juan Pedro Esnaola. Les estudiantes del ensamble de percusión armaron una banda sonora para estos dibujos. Por último, los trabajos de dibujo animado y sonorizado, pasaron a la ESEA de danzas Jorge Donn donde les estudiantes integraron el movimiento.

Fue una experiencia movilizadora y desafiante en un contexto en el que se tenía que permanecer en los hogares sin encontrarse con otros en los espacios de las aulas, de los pasillos de la escuela:

“Me gustó estar al mismo tiempo participando con muchas personas que en el contexto de la pandemia era imposible” (Agostina Lanzi, estudiante de la escuela de artes visuales)

“Este proyecto ayudó a algunos a no detenerse aunque el mundo estaba detenido, prácticamente. Dibujar ahí, saber que otros estaban dibujando, otros estaban bailando y tocando música fue sentir que se estaba pudiendo, que no me detenía aunque hubiera un coronavirus dando vueltas” (Violeta Fernández Bagdasarian, estudiante de la escuela de artes visuales)

La interdisciplinariedad de la propuesta fue otro de los aspectos que les estudiantes y docentes destacaron al momento de reflexionar en torno a esa práctica:

“[la articulación entre el dibujo, la música y la danza] me pareció espectacular; súper contemporáneo. Porque la danza en relación con la música es algo que siempre va de la mano, pero me gustó porque no era la música de Tchaikovsky, era la música de los pibes, los dibujos de los pibes” (Keyla Vasini, estudiante de la escuela de danzas)

“Tuvimos que conectar lo que se puede bailar con lo que veíamos visualmente y la música, era como medio rebuscado; pero lo que me nació al ver eso fue lo que más me gustó. (...) Era interpretar con tu cuerpo algo que estabas viendo y

escuchando, fue un desafío” (Melina Orellana, estudiante de la escuela de danza)

“Cada uno aportó desde su disciplina y fue una manera de entender cómo las distintas artes pueden abordar una idea. Los proyectos interdisciplinarios tienen este valor agregado único” (Pablo La Porta, docente de la escuela de música)

Y como el camino comenzaba en la escuela de artes visuales, la plataforma Trazos Club adquirió relevancia en todo el proceso. Es muy interesante la relación que hizo una de las estudiantes de la escuela de danza al referirse a la plataforma de dibujo:

“[En Trazos] se dibuja como se baila. Cuando se dibuja en la hoja, el dibujo se queda quieto; pero en Trazos no se queda quieto, tiene un timer que hace que tenga como un loop. Entonces empezamos a jugar con eso” (Keyla Vasini, estudiante de la escuela de danzas)

Ese trazo que no se queda quieto, que ocurre en el espacio, pero también en el tiempo es un baile y también un juego:

“[Usar Trazos Club] era investigar y jugar. Estaba todo bastante accesible, un trazo más fino, un trazo más grande lo encontrabas fácil. [...] me gustaron los efectos, que podías poner los trazos como ralentizados” (Melina Orellana, estudiante de la escuela de danza)

“Era divertido porque había que hacerlo con música y como era todo virtual yo tenía la aplicación de un lado, la llamada con los profes en otro, a mi compañero de trabajo y en el medio la música que la elegí yo, me ponía Ariana Grande, entonces no parecía un trabajo de la escuela, era algo mío, con la música con mi mejor amigo. La música y el compartir, estuvo lindo” (Violeta Fernández Bagdasarian, estudiante de la escuela de artes visuales)

Para dar un cierre a la experiencia se realizó un encuentro a través de la plataforma Meet con todos los estudiantes que participaron y hubo un intercambio dialogado entre las tres escuelas.

Inicialmente se pensó que al regresar a la presencialidad podríamos hacer una muestra final en el auditorio del Esnaola donde participarían en un encuentro presencial en vivo

les estudiantes de las tres escuelas. A pesar de que esto no fue posible, el contexto de ASPO dio lugar a la creación de este proyecto que permitió la construcción de nuevos saberes.

Conclusiones

El cruce de lenguajes permite enseñar y aprender arte más allá de clasificaciones y disciplinas y los recursos tecnológicos pueden ser pensados como recursos poéticos que estimulen modos de creación colectiva.

El ASPO fue una situación de emergencia que implicó un desafío para les docentes y para les estudiantes en la necesidad de sostener el vínculo. A su vez nos permitió explorar otras maneras de seguir vinculándonos.

En el intento de diversificar las plataformas, más allá del Zoom, los rostros en pantalla, los cuerpos quietos; el uso de Trazos dio lugar a utilizar esas mismas plataformas, comúnmente usadas para videoconferencias, de otras maneras.

Uno de los aspectos significativos de esta experiencia es que visibilizó que las

plataformas digitales pueden usarse para generar redes entre escuelas, incluso más allá de la pandemia. El encuentro online puede generar vínculos entre los cuerpos en espacios distantes, interactuando a través de interfaces durante una acción creativa en tiempo real, compartiendo una experiencia que da lugar al movimiento.

Lo que unió fue el hecho artístico. El trazo apareció como una manera de reinstaurar lo corporal. Conocer a le otre por cómo dibuja, por sus trazos, a través del gesto, a pesar de no haber interactuado previamente en un encuentro presencial. Lo tecnológico ligado a lo sensible permitió corporizar el contacto en tiempos de distanciamiento social.

Bibliografía

Gadamer, H. G. (1991) La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Paidós. Barcelona.

Hui, Y. (2020) Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad. Caja Negra editora. CABA.

Kozak, C.a (editora) (2012) Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología. Caja negra editora. CABA.

Machado, A. (2004) "Arte y medios: aproximaciones y distinciones" en La Puerta, Facultad de Bellas Artes, UNLP. La Plata. Webgrafía

Andiamo: <https://andiamo.live/>

Dibujo en escena en Taller multinacional: <https://www.tallermultinacional.org/dibujo-en-esce-na-el-dibujo-como-un-arte-del-tiempo/>

Experiencias colectivas de dibujo en red en Ártica:

<https://www.articaonline.com/2019/02/experiencias-colectivas-de-dibujo-en-red/Trazos>
Club: <http://trazos.club/>

Acosta Tv

Las voces del Acosta

Néstor Mascaro¹

Belén Requejo²

Nancy Acosta³

Patricia Alejandra Ayunta⁴

Fernando Falbo⁵

Damián Galerti⁶

Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta", Buenos Aires
Argentina

¹ Profesor Superior en Lengua y Literatura. Profesor de Nivel Primario.

² Profesora de Nivel Primario

³ Profesora de Francés

⁴ Regente. Profesora de Nivel Primario

⁵ Profesor de Nivel Primario

⁶ Profesor de Nivel Primario

Resumen

Este proyecto surge en primer lugar del encuentro entre docentes de primaria con el fin de generar un espacio donde hagan eco las distintas voces de nuestra institución. A su vez aprovechando y profundizando el trabajo con distintas herramientas tecnológicas y las nuevas redes de comunicación, ya que se gesta en el marco de la pandemia. También nos interesaba que el proyecto fuera un disparador para que se empiecen a trabajar más

propuestas en función de darlas a conocer en este medio.

En principio este trabajo queda plasmado en la plataforma de Youtube ya que trabajamos principalmente con videos ya sean grabados o en vivo.

Por otro lado, con el correr del proyecto fue muy interesante cómo se fueron sumando cada vez más actores de la institución, de los distintos niveles, se fue transformando Acosta Tv como un espacio de encuentro para

mostrar el trabajo de todos los rincones de nuestra Escuela.

Nos resultaron muy interesantes los diversos desafíos que se fueron presentando, como la tarea de contactar distintas personalidades para realizar entrevistas, la ardua tarea de edición, la adecuación del trabajo en las aulas para llevarlo a esta plataforma,

entre otras cosas. Siempre poniendo en valor nuestras distintas trayectorias y los distintos intereses.

Por último, es muy interesante ver cómo crece el proyecto, y veremos qué nuevos desafíos van apareciendo con cada nueva etapa que se abre.

Introducción

La propuesta presente en este proyecto surgió con la intención de continuar profundizando el vínculo entre la escuela y las nuevas tecnologías. A su vez funciona como una posibilidad más para fortalecer el nexo entre el Profesorado de Enseñanza Primaria y los demás niveles de la escuela (especialmente el primario). Mediante la utilización de recursos propios de las nuevas tecnologías, se proponen una serie de actividades que crean herramientas para que tanto estudiantes como docentes obtengan un nuevo canal de expresión dentro de la escuela.

Esta iniciativa es fruto de haber atravesado un año tan particular como el 2020 que ha reafirmado la necesidad de mantener estables los canales de comunicación entre los docentes y los demás actores escolares. Las nuevas tecnologías, la capacidad de adaptación y la voluntad de trabajo de los profesores de todos los niveles fueron la base para que ese año escolar no estuviera perdido.

Es innegable que la pandemia ha generado una necesidad de ampliar los conocimientos en materia de comunicación que tenía la población docente antes de comenzar ese año escolar. Este proyecto ha ido profundizando ese aprendizaje forzoso y desorganizado, iniciando una experiencia de comunicación que supere a la situación vida durante estos tiempos de pandemia. Con la intención de tomar los aprendizajes en materia de virtualidad y de *streaming* apropiándolos para hacer de ellos una herramienta más del ámbito educativo en la escuela de la pos-pandemia.

En este período se ha multiplicado de una manera impresionante la implementación de aulas virtuales, se han creado canales educativos para plataformas gratuitas como *Youtube*, en espacios virtuales como los mencionados ha crecido de manera notable la cantidad de *podcast* y emisiones en vivo, se ha establecido la videollamada como canal de comunicación cotidiano en ámbitos donde antes no lo era, incluso se han recibido estudiantes mediante este tipo de comunicación.

Consideramos un desperdicio no potenciar todas estas herramientas adquiridas durante este periodo, por eso nos propusimos la creación de un espacio digital para hacer llegar la voz de docentes y futuros docentes a la comunidad educativa, propia y externa, a través de una plataforma digital que cuente con videos documentales de producción propia, *podcast*, *streaming*, transmisiones en vivo y demás producciones artísticas y de gran potencia pedagógica. Haciendo uso de recursos con los que cuenta la escuela, como el laboratorio de computación, la radio y el Teatro Cortázar, para llevar adelante este trabajo y también ampliar la participación de los actores escolares en estos espacios y en todas las aulas a medida que la presencialidad fue extendiéndose.

Desde las Prácticas del Lenguaje y las Ciencias Sociales resulta indispensable tejer redes que funcionen como canales expresivos de la comunidad docente, sin embargo, este proyecto no se limita solamente a estas áreas, sino que se propone visibilizar trabajos de todos los niveles del ENS (Escuela Normal Superior) N°2 "Mariano Acosta" permitiendo que en contextos sin distanciamiento

se continúe la exhibición de las producciones realizadas dentro de la institución y a su vez se profundice aún más la capacidad de expresión dentro de nuestra escuela.

Los objetivos que guiaron esta experiencia fueron:

- Crear canales expresivos de la escuela en plataformas digitales.
- Fortalecer los nexos entre estudiantes del PEP (Profesorado en Educación Primaria) y estudiantes del nivel primario.
- Permitir una nueva instancia de participación dentro de la escuela, y principalmente del nivel primario, para los/as estudiantes de nuestro profesorado
- Articular las áreas de Cs. Sociales y Prácticas del Lenguaje en un espacio expresivo digital.
- Establecer un nuevo canal de comunicación entre la escuela y la comunidad, incorporando de manera activa a estudiantes

del Profesorado.

- Posibilitar a los estudiantes colaboradores una instancia más para construir conocimiento vinculado a la enseñanza y el aprendizaje de diferentes áreas, a partir del diseño de actividades en diferentes formatos, en su carácter de estudiantes y de futuros docentes.
- Articular intereses y necesidades con docentes del Nivel Primario.
- Registrar la experiencia y elaborar materiales relacionados con la experiencia.
- Brindar las herramientas a los estudiantes para la realización de producciones artísticas audiovisuales y armado de proyectos.
- Generar las competencias específicas, transversales de la comunicación audiovisual y generar en el alumno un sentido crítico para el análisis de producciones audiovisuales.

Desarrollo

La propuesta tiene como destinatarios principales a estudiantes del nivel terciario y estudiantes del nivel primario

Los participantes del proyecto son principalmente docentes de nivel terciario, docentes de nivel primario, estudiantes de nivel terciario y estudiantes de nivel primario.

Los momentos y ejes principales de trabajo consistieron en:

Reuniones y Diagnóstico

A partir de la implementación del proyecto se realizó una invitación para participar a diferentes docentes de la Escuela Primaria y Secundaria, para que se sumen de manera pautada en las propuestas que se fueron desarrollando a lo largo del año.

De esta manera se logró elaborar un cronograma de trabajo bimestral, con el fin de incorporar la mayor cantidad de actores de ambos niveles.

Encuentros de trabajo

Para el armado del cronograma y la definición de las temáticas se realizaron encuentros entre los participantes del proyecto y los grados de primaria asignados.

Charlas con profesionales

También consideramos importante poder establecer canales de diálogo con profesionales del periodismo y realizadores de plataformas digitales (*Youtubers*, diseñadores, editores, etc.) que fueron transmitiéndonos sus experiencias y asesorándonos en la realización de

nuestras propuestas, para ello hemos realizado encuentros con diferentes profesionales.

Difusión

Para la circulación de las producciones hemos considerado útil la creación de una

Producciones:

Entrevistas y producciones

Producciones con un formato estilo *podcast*, retomando la experiencia de hora cátedra (un ciclo de entrevistas a lo largo del 2020).

Realizamos un ciclo de entrevistas a cargo de distintos grados en formato audiovisual, aprovechando la herramienta de *Zoom*. Este ciclo es uno de los ejes principales de trabajo a lo largo del año, llamado “El lado de la mecha”. Experiencia más que interesante a la hora de involucrar el trabajo en las aulas con personalidades convocantes desde distintas aristas.

Realizamos también producciones con imagen, con intención de compartirla con el resto de la comunidad. Las producciones se hicieron en torno a una temática curricular o a trabajos realizados en el marco de las distintas áreas. También se abordaron temáticas que superan los contenidos curriculares pero que consideramos generaban un interés formativo, tanto para los estudiantes del Profesorado como para los estudiantes del grado que participaron en las actividades.

En este marco se realizaron producciones utilizando la excusa de distintas efemérides, como registros y producciones en homenaje a los tres estudiantes desaparecidos del profesorado, un ciclo de producciones en el marco de la celebración del aniversario N° 147 de la escuela, el izamiento de la bandera del orgullo con la participación del dúo “Opera Queer” en el marco del día internacional de la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género, la difusión de producciones literarias de distintos estudiantes.

También se han realizado *streamings* de distintas películas en el marco del trabajo pedagógico

plataforma digital y actividades para reconocer y poner en práctica las herramientas trabajadas durante los distintos encuentros.

incorporando esta posibilidad que abrió la pandemia y la virtualidad.

Entendemos que la producción de materiales y su socialización poseen un potente valor formativo, tanto para los niños/as que participaron de cada una de las producciones como para los/as estudiantes del profesorado que estuvieron implicados/as en la producción.

Conclusiones

En esta pequeña pausa antes de terminar el año entendemos que los objetivos iniciales han sido alcanzados con creces. La repercusión del proyecto tuvo una muy buena repercusión en la comunidad y es muy gratificante ver cómo se van abriendo puertas y apareciendo nuevos actores con ganas de participar. Fueron muchos los desafíos que se presentaron para ir creando y sosteniendo estos espacios, sobre todo considerando los desafíos y las exigencias que aparecen todos los días en la escuela por fuera del proyecto, sin embargo, consideramos muy valioso ese tránsito que fuimos realizando ya que nos permitió generar muchos espacios de encuentro y de socialización del trabajo hacia la interna y hacia afuera de la comunidad educativa. Un proyecto que ayuda a abrir puertas, generar lazos y darles resonancia a las voces de nuestra querida escuela.

Bibliografía

Allidieri, N. (2004). El vínculo profesor-alumno, Una lectura psicológica, Buenos Aires, Ed. Biblos.

Boimvaser, J. (2000). A brillar mi amor. Ed. Sudamericana. Buenos Aires

Bonaparte, P. (2001). La mirada del marciano. Ensayos para conocer lo conocido. Eudeba. Buenos Aires.

Dolina, A. (1987). Crónicas del ángel gris. Colihue. Buenos Aires.

Gentili, P. (2011) Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Marín, M. (1989) Lengua y Literatura. Aique. Buenos Aires. • ONG, W. (1993). Oralidad y escritura. FCE. México D.F.

Mendoza, S. Dir. (2012). Diseño curricular para la escuela primaria. Primer ciclo. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mendoza, S. Dir. (2012). Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo - Tomo 2. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Morales, V. H. (2014) Audiencia con el Diablo. Retrato de una época de política, periodismo y poder. Ed. Aguilar. Buenos Aires.

Pampillo, G. (1992) El taller de escritura. Plus Ultra. Buenos Aires.

Soriani, H. (2017). Los días eran así. La cárcel, la política, el periodismo, el fútbol y el rock contados desde la última página. Ed. Octubre. Buenos Aires.

Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, México, FCE, 1980.

Las acciones del arte que revitalizan

Carmen Alejandra Ormeño

Profesora

Escuela Normal Superior N°6, Ciudad de Buenos Aires

Argentina

Resumen

Durante la pandemia, con las alumnas del Profesorado de Enseñanza Inicial del Normal Nro. 6 de CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), dentro de la cátedra de Lenguajes Artísticos Teatro, desarrollamos una página por medio del formato virtual que nos brindaba Facebook, con materiales que fueran útiles tanto para padres como para docentes y de este modo aportamos herramientas creativas para poder atravesar la crisis que significó la pandemia. Gestionamos información teórica por medio de entrevistas y por el otro lado presentamos pequeños videos con historias o escenas que ayudaron a todos a dar un giro esperanzador a la situación de estrés que se vivió causada por la situación de encierro,

miedo y dificultad para tener una cursada presencial.

Por medio de entrevistas y con las estudiantes generando escenas teatrales, lograron un amplio aprendizaje, y además generar material audiovisual para los padres y también para otros docentes. Esto le dio a la cátedra de Lenguajes Artísticos otra perspectiva, dado que era el momento de aplicar desde las casas, toda la creatividad posible, ese incentivo, llevó a mover el cuerpo, la voz y las mismas acciones fueron el fruto de ese trabajo. Además, algunas estudiantes también prepararon sus trabajos, y fueron luego compartidos en una intranet que se difundía para personas internadas

Introducción

Cuando el niño era niño jugaba entusiasmado, y ahora se concentra como antes sólo si se trata de su trabajo. Peter Handke

Durante el primer cuatrimestre del 2020, me pregunté primero - ¿qué podía ofrecer desde esta materia? Y la respuesta la fuimos construyendo entre todos los que colaboraron, por eso estoy muy agradecida a las autoridades del Normal Nro. 6, Vicente López y Planes, a la tutora y una profunda gratitud hacia las

estudiantes que pusieron tanto entusiasmo en el trabajo y además a todos los artistas y docentes que fueron entrevistados.

Dentro de mi taller, hubo una estudiante que llegó a tener 11 familiares enfermos con Covid 19, nuestra vida entera cambió y en medio de la crisis, hubo que repensar la forma

de llevar a cabo el taller de Lenguajes Artísticos Teatro.

Por la situación de encierro, muchos padres tampoco sabían cómo compartir el tiempo con sus hijos, y fue por esa intención solidaria, e incluso la necesidad de generar más material para la docencia a Nivel Inicial, lo que hizo surgir esta nueva inspiración.

La estrategia por fin, es lograr que quienes asuman el maravilloso rol docente en el futuro también, tengan la preparación para dar nuevas soluciones. No se llega con palabras solamente, sino con la experiencia y por eso aprovechamos este momento que nos tocó vivir para poner a prueba si con el arte, se puede o no cambiar al mundo. La disyuntiva era simple ¿me transformo con la crisis o me quedo tratando de reproducir una clase de la misma forma que antes hacía solo que frente a la pantalla?

Antes de la pandemia, podía desarrollar juegos y ejercicios de Tai Chi Chuan que permitían romper el hielo y trabajar en equipo, pero ahora nos encontrábamos frente a una cámara o un celular y además muchas veces con problemas de conexión. Uno de los temas fue mantener el trabajo semanal con la misma carga horaria, pero muy pronto surgió

Desarrollo

Quien sea docente tendrá que poner no solamente el cuerpo en acción, sino que también su mente y su corazón. Una acción en el teatro quiere decir un cuerpo concentrado que sabe lo que está haciendo, con un objetivo y una finalidad. Al mantener la mente concentrada se evitan poco a poco los bloqueos que no dejan fluir la imaginación, la voz y el mismo cuerpo, durante la preparación de las obras.

Toda acción genera una reacción y los estímulos de imágenes nos estimulan reacciones acordes a la historia de cada uno. Este es uno de los contenidos básicos a la hora de

la idea de conversar con otros hacedores de arte y aprovechar a favor la virtualidad y así aprender de ellos por medio de entrevistas. Cada estudiante iba a preparar un cuento o pequeña obra de teatro y con esas historias destinarlas a las personas que estaban enfermas, por medio de una asociación que había generado una intranet para pasar en hospitales.

El arte ha sido desde siempre un gran sublimador y catalizador del mismo, es necesario comprender qué se necesita para que la educación sea acorde a lo que los niños necesitan, esto implica docentes y familias que pueden identificar la situación y ejercer esas acciones claras que luego generan por medio de su repetición, un hábito y un mejor destino.

Y como es necesario entrenarse, después de todo, lo que nos importó fue aprovechar para escuchar las voces de otros creadores y así revitalizarnos, sorprendernos y generar nuevos escenarios posibles por medio de las entrevistas en vivo. Estas no fueron preparadas solamente pensando en las propias dudas, sino en lo que pudieran ser útiles tanto para familias y docentes.

hacer teatro. El conflicto que es el motor de dichas acciones. Ahora el conflicto lo debíamos vencer con distanciamiento y barbijos, y el teatro se hace siempre con otros.

Cuando uno va a narrar una historia, si uno tiene claro los objetivos y las acciones que quiere generar con la voz y el cuerpo o si tiene que interpretar personaje con un títere es necesario tener acciones claras y sencillas aquí el objetivo vino desde la empatía, abrir una puerta de posibilidades nuevas.

Es necesario estar concentrado justamente para que uno pueda tranquilamente transitar este río de imágenes para que las

reacciones se sucedan unas tras otras. La atención en los detalles debe estar muy concentrada. Así como los niños cuando juegan, están en ese lugar donde se permiten soñar. Trabajamos con diferentes tipos de teatro, unos de papel, de sombra, narrados, con marionetas, incluso cantados, pero en todos es preciso estar presentes.

Es por medio de la acción y de su observación que se puede incluso renombrar la realidad y transformarla ya sea con una marioneta o un objeto. Ahí detrás hay un sujeto que lleva a cabo esas acciones y transforma su entorno por medio de las nuevas imágenes que logra y al ponerlas en funcionamiento comienza la alquimia.

Finalmente hemos utilizado diferentes recursos que se podían emplear y registrar con los celulares: títeres, narración, pop up, teatro de sombras o los diferentes tipos de teatro de papel de acuerdo a la elección de las estudiantes. Los ensayos los grababan en las casas con sus parientes o ellas mismas. Hubo participación de los hijos y de la familia. Incluso la hermana de una de las estudiantes que era cantante lírica participó en el relato de su hermana. Pero uno de los elementos que revitalizó a todo el grupo fue el tema de las entrevistas que íbamos realizando.

Y en cuanto a las entrevistas, invitamos a Juan Dasso, dramaturgo narrador y director teatral, que nos impulsó a comprender la importancia de la narración y el baño del lenguaje por medio de los cuentos en la primer infancia; Elizabeth Gabriela Heidrich docente con especialización en Filosofía con niños radicada en Mendoza, que nos enseñó a preguntar y repreguntar luego de leer un cuento; Mariana Elizalde, titiritera y profesora de Tai Chi Chuan, que nos compartió el valor del entrenamiento y la libertad que esto genera; Lorena Bisio docente de primaria y profesora de yoga, que nos permitió abordar desde un punto de vista más profundo la lectura del cuento “Respira” de Inés Castel Branco;

Javier Swedzky, profesor de títeres participante de la creación de la carrera de Teatro de títeres y objetos en la UNSAM, que nos ayudó a facilitar la interpretación y creación de marionetas contemporáneas; Alfredo Muzaber, titiritero y narrador radicado en Tenerife que trabaja espectáculos para bebés, entre otras. Cada una de las entrevistas tuvo dos partes, una privada, con las estudiantes y luego hacíamos una clase abierta, por Facebook Live, durante la exposición se realizaban preguntas, en algunos casos, se trabajó con una clase para las alumnas y se realizó un posterior video con el resultado del trabajo. Aún falta editar algunos materiales que se van agregando a la página de Lenguajes Artísticos y a la página de la Escuela, hoy los hacedores, los artistas, como bibliotecas vivientes comparten sus experiencias directamente y pueden hacer foco en lo que le preocupa a quienes se dedican a la educación en Nivel Inicial.

Por medio de los Lenguajes Artísticos, pudieron encontrarse con profesionales, dedicados a la docencia, que habitan otras tierras y que gracias a la virtualidad pudimos conectar. Este proceso ha dejado huellas y también materiales que quedan como semillero de ideas para una educación artística integral.

El encuentro entre las futuras docentes y los especialistas en diferentes áreas, promovió que se trabajara con mayor profundidad y entrega. Incluso aprendieron herramientas básicas para hacer una entrevista, y cómo hacer publicidad para poder tener audiencia en las clases abiertas dadas por internet.

En general durante los procesos creativos de preparación de algún material siempre surgen diferentes bloqueos que obstaculizan el proceso, ya sea procrastinar, ponerse más rígido o tratar de evadir las responsabilidades entre otros; sin embargo, el trabajo en equipo y la meta definida ayudó mucho a que todas pudieran llegar a sus metas propuestas, incluso cada una con su propia producción artística.

Conclusión

Este proceso fue muy enriquecedor, nos ayudó a salir de la dificultad que significaba tomar clases de teatro online e inclusive mejorar la producción a pesar de las dificultades.

Al tener clara la meta entonces sabremos qué recordar para saber luego qué proyectar. Hubo mucha alegría por parte de las estudiantes y compromiso al ver que sus acciones tenían un destinatario concreto y real. Sus escenas teatrales además se subieron a la página y aún se pueden visualizar.

Según Jesús C. Guillén “La educación artística resulta imprescindible porque permite a los alumnos adquirir toda una serie de competencias socioemocionales básicas para su desarrollo personal y que, además, les hacen más felices. Y ese es el verdadero aprendizaje, el que los prepara para la vida. El cerebro humano, que es un órgano complejo en continua reestructuración, agradece los retos y necesita el arte”

Lo fundamental que nos permite el teatro es que uno puede experimentar mientras ensaya, aprende. Y durante ese juego de accionar y colocarse en el lugar del otro, uno puede desarrollar una nueva habilidad que no solamente le sirva para la escena, sino para pensar de otra manera al mundo. Ese reto que ofrece el arte genera un nuevo camino, una nueva experiencia que nos anima a imaginar otras opciones, desarrollando la empatía y la tolerancia.

Fue por esto que nos planteamos este proceso como un servicio para la comunidad, como si fuera una clase abierta con la que pudiéramos tener más espectadores que en una sala, esta vez usando las redes para enredarnos con otros que necesiten la imaginación para poder encontrar nuevas respuestas.

Pensando en la presencialidad, en este nuevo tiempo, creo que podemos tomar algunas claves que nos dejó esta experiencia: primero la importancia de reinventarse y de poner como eje la forma de llegar a las infancias por medio de la belleza y lo que es adecuado y por otro lado, requiere que quienes ejercemos el trabajo docente, seamos artistas en constante transformación, buscando llegar al pueblo con las verdaderas necesidades que tiene, cambiando lo que sea necesario modificar para que podamos sentar las bases de un pueblo renovado.



Ilustración de Vero Gatti

Bibliografía

Gardner H. (2008) Las cinco mentes del futuro Paidós.

Jesús C. G. <https://tinyurl.com/yckn7yfr>

Eugenio B. (1996) Teatro General San Martín. Conferencias sobre dramaturgia de la escena. Página de Facebook Lenguajes artísticos Teatro: <https://tinyurl.com/268b9dry>

Mariana Elizalde: <https://tinyurl.com/3arbey8y>

Javier Swedzky: <https://tinyurl.com/2p8nduv5>

Eli Heidrich: <https://tinyurl.com/456bp8y5>

Acompañamiento a la investigación y producción visual en pandemia

Lucía Ruiz¹

Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 805, Trelew
Argentina

¹ Profesora de Artes en Artes Visuales IUNA. Graduada Licenciatura en Artes Visuales orientación Pintura (tesis presentada, esperando defensa) UNA. Maestranda en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano IDAES UNSAM. Docente en el ISFDA 805 Ciudad de Trelew y Anexo Ciudad de Madryn, Chubut, Argentina. Referente Provincial de Artes Visuales, Coordinación de Educación Artística, Ministerio de Educación del Chubut.

Resumen

El siguiente trabajo reúne diferentes herramientas, recursos y estrategias del taller de Investigación y Producción Visual del Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 805 (ISFDA 805) de la Ciudad de Trelew en el año 2020, en el contexto de ASPO y DISPO por SARS_COVID19. De esta

experiencia se desprenden dos propuestas específicas de la producción visual: El libro de artista y/o objeto arte y el trabajo de producción personal bajo la consigna de “Mitologías Personales” a presentarse en la Semana de las Artes Visual del ISFDA 805.

Introducción

El Taller de Producción Plástico Visual es un espacio de investigación y producción artística que se da en el 4to año del Profesorado de Artes Visuales en el ISFDA 805. Los estudiantes presentan propuestas y líneas de investigación que se van desarrollando en la cursada con el acompañamiento de las docentes y que culminan con la presentación de estas producciones y en muchos casos, como el último final con el que se reciben. Nos gustaría comenzar describiendo brevemente las características de la ubicación geográfica y el contexto en el que nos encontramos, porque creemos que es necesario situarnos desde la

complejidad y sobre todo entendiendo la relevancia que emprender nuevas formas de hacer tiene en nuestro contexto. El ISFDA 805 se encuentra en la ciudad de Trelew, en el noreste de la provincia de Chubut, pero tanto docentes como estudiantes, en muchos casos se trasladan de comunidades vecinas de hasta 60 o 70 km de distancia. En la actual situación de pandemia, la complejidad está dada por la conectividad, que aun estando en ciudades con mayores recursos que en las localidades del interior de la Provincia, quedó en evidencia la falta de acceso a una conexión estable y de calidad para todos. En un

contexto provincial de crisis económica y educativa desde el año 2018.

Entendemos que el principal elemento que se repite y necesita en este formato taller tanto en la virtualidad como en la presencialidad es el contacto y el acompañamiento a los estudiantes en sus producciones personales. En este sentido un elemento fortalecedor en este contexto fue el vínculo que ya teníamos con los estudiantes, dado que al ser una materia del último año a lo largo de su trayectoria ya habíamos compartido otros espacios curriculares y experiencias. Por lo que fuimos fortaleciendo este vínculo en principio por el grupo de Facebook (al que me referiré en un momento), que elegimos como plataforma de contacto e intercambio grupal, pero también siempre estuvo abierta la posibilidad de encuentros individuales vía Meet, como así también el chat y correo electrónico. Algunos elementos obstaculizadores para el seguimiento del trabajo de taller artístico en la virtualidad, fueron por un lado lo económico, con situaciones de inestabilidad laboral por parte de los estudiantes en medio de la pandemia.(en muchos casos perdiendo empleos) la conectividad, a varios de nuestros estudiantes les fue realmente difícil poder sostener los encuentros virtuales, que para nuestra práctica fueron fundamentales. No sólo por el seguimiento de las producciones por parte de nosotras como docentes sino por el intercambio áulico entre pares, si bien las producciones artísticas son en su mayoría individuales, los estudiantes analizan y reflexionan sobre las producciones de los demás compañeros en un ida y vuelta que es facilitado desde la modalidad de aula-taller . Y por último dentro de estas dificultades una de índole familiar, que afecta principalmente a las estudiantes mujeres dentro de sus roles de madres o cuidadoras. Y que dificultó a muchas de ellas sostener la cursada por estar atravesadas en sus dinámicas familiares por demandas escolares de sus hijos, laborales y

domésticas. Y en esta nueva realidad, también las condiciones habitacionales de cada uno que quedan en evidencia a la hora de estar presentes en los encuentros de videoconferencias. Esto último también nos atravesó como docentes, abriendo las puertas de nuestros hogares, cambiando horarios y trabajando en una nueva dinámica que involucraba un reordenamiento de nuestras dinámicas familiares y laborales que no fue siempre sencillo.

Frente a este panorama, ¿qué estrategias y recursos fueron necesarios para llevar adelante, sin la posibilidad del espacio taller, la cursada y la concreción de los proyectos de investigación?

Brevemente hago referencia al grupo de Facebook, en la actualidad estamos usando la plataforma de campus virtual de nuestra institución, pero a comienzos del 2020 frente a la demanda de un cambio tan categórico como fue el traspaso a la virtualidad, en espacios de formación no pensados desde la educación virtual, entendimos como docentes que debíamos utilizar herramientas que nos fueran familiares tanto a docentes como estudiantes. El grupo cerrado permitió recrear desde la virtualidad el aula taller, el compartir entre pares las experiencias, investigaciones y descubrimientos que se abrían paso en cada recorrido y trayecto.

Desde el grupo de Facebook logramos generar un espacio colectivo de circulación de procesos, producciones y reflexiones.

- Utilización de un grupo de Facebook privado:
- Uso del muro para compartir avances de obra
- Uso del muro para presentar artistas, entrevistas y bibliografía
- Registro de las producciones

- Registro de las lecturas
- Devoluciones colectivas
- Encuentros por Meet semanales:
- En dos grupos (Martes y Jueves)
- Encuentros individuales o en grupo pequeños con estudiantes que presentan dificultades
- Abordaje teórico durante el 1° Cuatrimestre, presentación del tema de investigación.
- Encuentros regulares en el 2° Cuatrimestre para el desarrollo de obra.
- Escritura de Memorias conceptuales

Es claro que frente a todo este panorama, las actividades y propuestas tenían que ser ajustadas y transformadas. En este sentido, tomaremos sólo dos propuestas de la cátedra, para poder comprender los procesos por los cuales transitamos. Por un lado el libro de artista u objeto arte y por el otro un trabajo de investigación sobre mitologías personales.

Desde el análisis de libros de artistas, cajas objetos de Joseph Cornell y distintas lecturas, invitamos a los estudiantes a pensar, dentro del proyecto de investigación personal, un libro de artista que abordara esos intereses que empezaban a asomar en las producciones e ideas de cada estudiante. Tomaremos algunos ejemplos para comprender cómo el contexto también determina y potencia la producción y los recursos propios para afrontar esos proyectos o ideas (recordemos que en plena ASPO comprar materiales podía ser muy complejo, por lo que muchos debieron utilizar lo que tenían a mano)

Sobre el libro de artista, esta propuesta de Paola Rivero, nos cuenta su maternar en pandemia, el hacer nido en nuestras casas frente a lo incierto, nos parecía tan pertinente este trabajo para todo lo que comentamos anteriormente sobre las transformaciones que

vivimos específicamente en el primer cuatrimestre 2020 y que se trasladaron a todas las áreas de nuestra vida y por supuesto atravesaron nuestras prácticas pedagógicas por completo. Paola no pudo continuar la cursada y la retomó este año, sus propias tareas de maternar en pandemia, el propio nido, demandaban una atención que dificultó el proceso y la continuidad, sin embargo, vemos en su recorrido actual (próximamente presentando su proyecto final) algo de aquello que comenzó a latir en plena ASPO.

Eliana Mussotto trabajó su identidad, al crear esta caja negra que contiene su historia, una historia de adopción un viaje hacia su familia, en este caso, lo seleccionamos como ejemplo porque ella estudia en Trelew pero su familia vive en el interior, entonces hubo un trabajo de archivo familiar a la distancia, de envío de encomiendas, de fotografías etc.

Este trabajo íntimo y reflexivo sobre la propia historia, la identidad y la memoria de una familia, no escapa al contexto social que nos atravesó en cada uno de nuestros estamentos emocionales. Eliana, se permitió el tiempo para encontrar esta obra, aparecieron imágenes que parecían inconexas hasta que lo que emergió de lo profundo fue la historia latente de su identidad, la adopción y su propia infancia.

Para el segundo cuatrimestre, ya comprendíamos que no había vuelta a la presencialidad, entonces les presentamos una consigna abierta sobre “mitologías personales”, desde la investigación y producción que ya estaban llevando a cabo, como aparecía el concepto de mito.

Tomo por último la obra de Maxi Sorgetti, en Madryn, en la bajada del cementerio, su obra no es solamente escultórica, es un registro del tiempo haciendo su trabajo sobre ese rostro de roca, el mar deshaciendo el gesto. En esas primeras caminatas que nos permitimos luego de la cuarentena estricta, en un paso por la playa, se encontró con esa masa

de greda o roca liviana. Maxi esculpió esa roca como un rostro y entendió que no era casualidad que estuviera en la bajada al mar desde el cementerio municipal. Hizo un registro fotográfico que compartió con sus compañeros por el grupo de Facebook y en encuentros por la plataforma Meet. Maxi también presentó un libro de artista con objetos que atesoramos en casa, quizás también hablándonos del tiempo. Su obra tampoco pudimos verla en vivo, la tuvimos que corregir virtualmente y se llevó a cabo en las costas de Madryn. Es un gran tapiz, con bolsillos que recogen “piedras” hechas del vidrio de la playa. Esta obra nos dice que el tiempo desarma, transforma,

interviene en los cuerpos, en la materia. La conexión para quienes habitamos estos lugares, es inmediata. Todos juntamos esas piedritas de colores en nuestros bolsillos en la infancia. Entonces, como cierre, nos gustaría pensar que también nuestras prácticas docentes, nuestros recursos pedagógicos, se transformaron, encontraron nuevos modos, y en este sentido, queremos acentuar el rol fundamental del arte para la asimilación del conocimiento, para la construcción de nuevos modos de hacer y pensar y para la posibilidad del hacer sensible y profundo en nuestras instituciones.

Bibliografía

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2019). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2011). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales (Vol. 30)*. Fundación Telefónica.
- Bordieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourriaud, N. (2007). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Boltanski, C., & Grenier, C. (2011). *La vida posible de un artista*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Camnitzer, L. (2015). *Arte y pedagogía. Esfera pública*.
- Camnitzer, L. (2017). *Ni arte ni educación*. In *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 19-26). Los Libros de la Catarata.
- Guasch, A. M. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: genealogías, tipologías y discontinuidades*. Ediciones Akal.
- Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Matèria. Revista internacional d'Art*, (5), 157-183.

Guasch, A. M. (2012). El giro de la memoria y el giro del archivo en las prácticas artísticas contemporáneas. *Revista 180*, (29).

Guasch, A. M. (2009). *Autobiografías visuales: del archivo al índice* (Vol. 24). Siruela.

García Retana, J.A. (2016) "Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire" *Revista Educación* 40(1), 113-132, e-ISSN: 2215-2644

Smith, T. E. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Siglo Veintiuno Editores





ISBN 978-631-90441-0-2



9 786319 044102