



CS

**Lenguajes artísticos
y formación docente**
Historia de una experiencia

**Flora Hillert, Claudia Loyola,
Viviana Alonso, Diana Pipkin,
Mariana Spravkin y Stella Kuguel**
(coordinadoras)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Lenguajes artísticos y formación docente

Lenguajes artísticos y formación docente Historia de una experiencia

Flora Hillert, Claudia Loyola, Viviana Alonso,
Diana Pipkin, Mariana Spravkin y Stella Kuguel
(coordinadoras)

Colaboradora: Susana Martelli

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)
Escuela Normal Superior N° 8 "Julio A. Roca"
Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación
Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

Secretario

General

Jorge Gugliotta

Secretaria

Académica

Sofía Thisted

Secretaria

de Hacienda

y Administración

Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión

Universitaria y Bienestar

Estudiantil

Ivanna Petz

Secretaria de Investigación

Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Subsecretaria

de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario

de Publicaciones

Matías Cordo

Subsecretario

de Publicaciones

Miguel Vitagliano

Subsecretario

de Transferencia

y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria

de Relaciones

Institucionales

e Internacionales

Silvana Campanini

Dirección de Imprenta

Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

Edición: Martín G. Gómez

Diseño de tapa e interior: Magali Canale-Fernando Lendoiro

Diagramación: Gonzalo Mingorance

Imagen de tapa: Henri Matisse, *La Danza* (1909), óleo sobre lienzo,

260 x 391 cm. Museo Hermitage, San Petersburgo.

ISBN 978-987-3617-46-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2014

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar



Lenguajes artísticos y formación docente, historia de una experiencia /
Flora M. Hillert ... [et.al.] ; coordinado por Flora M. Hillert ; Claudia Loyola ;
Viviana Alonso. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial
de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.
268 p. ; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3617-46-1

1. Educación Artística. 2. Formación Docente. I. Hillert, Flora M. II. Hillert,
Flora M., coord. III. Loyola, Claudia, coord. IV. Alonso, Viviana, coord.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 03/09/2014

Autoridades de la Escuela Normal Superior N° 8:

Rector: Prof. Gustavo E. Alcaraz

Regente de Nivel Terciario: Prof. Karina B. Marzoa

Comisión Organizadora de las Jornadas:

Viviana Alonso

Paz Garberoglio

Raquel Gamarnik

Adriana Korolik

Karina Marzoa

Susana Pilovich

Diana Pipkin

Mariana Salas

Laura Tarrio

Coordinadoras de mesas de discusión:

Malena Charovsky

Claudia Loyola

Susana Martelli

Liliana Mattivi

Roxana Ponce

Mariana Spravkin

Agradecimientos:

Museo Hispanoamericano “Isaac Fernández Blanco”,
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de
Cultura, Subsecretaría de Cultura, Dirección General de
Museos; Fundación Augusto y León Ferrari; Familia Berni,
José Antonio Berni.

Presentaciones

Por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Flora Hillert

Esta obra es resultado de un trabajo de investigación que se realizó entre los años 2009 y 2012. Participaron en forma conjunta docentes del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y docentes del Instituto de Formación Docente, Escuela Normal Superior N° 8 de la Ciudad de Buenos Aires. El proyecto tuvo como objetivo indagar el aporte de la interacción con objetos artísticos, mediada por el docente, en la formación de maestros.

A lo largo de estos años, el equipo de investigación modificó parcialmente su composición, atravesó distintos momentos de intensas polémicas y crecimiento, avanzó en la sintonía y complementariedad entre sus miembros y adoptó como autodenominación “UBAOCHO”.

El curso de la investigación planteó la necesidad de profundizar en la formación de los docentes-investigadores de ambas instituciones acerca de las “teorías sobre el arte”, lo que llevó a poner en marcha un seminario específico de cuatro clases, no sólo como insumo del equipo de investigación sino abierto a toda la comunidad docente de la escuela.

En el año 2012, la investigación culminó en las *Jornadas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones”*, realizadas en el Normal N° 8 los días 27, 28 y 29 de septiembre.¹

Los profesores asistentes al seminario fueron la base de la organización y difusión del evento. Como estos docentes se desempeñaban simultáneamente en otros institutos de formación, fue posible que la difusión y la participación en las jornadas se extendieran también a otras instituciones.

Las jornadas habilitaron la presentación de trabajos provenientes de distintos espacios curriculares y diversas experiencias institucionales sobre la relación entre arte y formación docente, más allá de los límites de nuestro proyecto, y de este modo se alentaron los diálogos e intercambios sobre el tema.

Participaron de las jornadas aproximadamente cincuenta docentes formadores y ciento ochenta docentes en formación, estudiantes.

Nuestra investigación integra un proyecto en red conjuntamente con la Universidad de Tandil, la Universidad de San Luis y los Institutos de Formación Docente de cada una de estas jurisdicciones. Las seis instituciones hemos venido realizando diversos encuentros internodos, de los cuales éste constituye el cuarto. Las universidades estuvieron presentes en las jornadas presentando sus respectivas investigaciones.

El texto que presentamos da cuenta de las jornadas de septiembre de 2012, en relación al aporte de los lenguajes artísticos a la formación docente, y encuadradas en la experiencia del nodo de la Ciudad de Buenos Aires. Se divide en tres partes:

¹ Ver imágenes en Apéndice: I. Las Jornadas.

- Parte I: algunos momentos de la investigación desarrollada por un equipo constituido por docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Escuela Normal Superior N° 8.
- Parte II: las distintas experiencias presentadas en los grupos de trabajo durante las jornadas.
- Parte III: la última clase del seminario Teorías sobre el Arte, dictada en el curso de las jornadas del mes de septiembre.

La sola mención de los participantes de las jornadas, cuyos trabajos integran este texto —equipos universitarios, docentes de los profesorados asociados al proyecto, docentes y estudiantes de otros profesorados de la Ciudad de Buenos Aires no vinculados al proyecto—, permite anticipar la heterogeneidad de experiencias, lenguajes, discursos y visiones.

Estas diferencias, lejos de ser un obstáculo para el diálogo, plantearon el desafío de construir puentes conceptuales y comunicacionales, y enriquecieron la tarea al incluir una paleta de colores y matices que ha estimulado el intercambio.

Por eso entendemos que el texto involucra e interesa a muchos protagonistas, investigadores, estudiantes y profesores de formación docente. Muchos son sus autores más próximos o más distantes, y muchos más sus destinatarios.

Por la Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca”

Karina Marzoa

Los días 27, 28 y 29 de septiembre de 2012 tuvieron lugar en la Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca” —ENS N° 8— de la Ciudad de Buenos Aires, las *Jornadas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones”*. Este evento fue un motivo de celebración para los que estamos al frente del Normal N° 8, ya que esta escuela ofició de anfitriona de investigadores, profesores y maestros en formación de diversas instituciones que integraron el proyecto de investigación “Comunicación y lenguajes en la formación docente”² de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con la dirección de Flora Hillert, como parte de una investigación más amplia de colaboración entre universidades nacionales e institutos de formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía. Así, el equipo integrado por la Universidad de Buenos Aires y la ENS N° 8, a la vez que compartimos la tarea de organizadores y destinatarios, tuvimos el gusto de recibir a los equipos de investigación conformados por la Universidad de San Luis, la Universidad de

2 Proyecto de Investigación Científico Técnica en Red (PICTR) N° 2029/1 (2007).

Tandil, el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis y el Instituto de Formación Docente N° 166 de Tandil. Asimismo, de estas jornadas participaron, como ponentes y asistentes, profesores y estudiantes de otros institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires.

Varias son las razones por las cuales este encuentro es motivo de celebración para los que representamos al Normal N° 8. En primer lugar, los que llevamos muchos años en los institutos de formación docente valoramos muy especialmente un evento académico de estas características que permite vincular la docencia con la investigación. El lugar de la investigación, siempre reservado casi con exclusividad al ámbito universitario, a través de este proyecto y en ocasión de las jornadas, abrió sus fronteras y dio entrada a profesores y estudiantes de los institutos como miembros y protagonistas de esa construcción colectiva del saber. La investigación es una de las tareas que se le asignan a los institutos desde las reglamentaciones de las décadas de 1990 y 2000; sin embargo, esas exigencias normativas no fueron siempre acompañadas de los recursos humanos y financieros necesarios para su cumplimiento. Así, a los profesores de los institutos, además de la docencia, se les exigen tareas de extensión y de investigación que no les son fáciles de llevar a cabo por varios motivos. Las dinámicas, historias y culturas institucionales resultan ser un obstáculo para el desarrollo de tareas que, por el momento, no son consideradas inherentes a estas instituciones. Los profesores suelen carecer de antecedentes y formación en cuestiones de investigación; de hecho, muchos docentes estarían interesados en presentar proyectos en las convocatorias de organismos nacionales o jurisdiccionales pero carecen de los requisitos exigidos. A esto se suma la falta de recursos económicos para que profesores y estudiantes desarrollen las tareas que requiere la investigación. En este marco, la institución no

dudó en aceptar la invitación de un grupo de profesores de la Universidad de Buenos Aires para conformar un equipo conjunto de investigación con profesores de nuestra institución. Luego, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) aprobó el proyecto presentado por un grupo de profesores del Normal N° 8, que se vinculó al proyecto en conjunto con la Universidad, y fue un acontecimiento que nos llenó de orgullo, además, por ser la única institución seleccionada por la Ciudad de Buenos Aires.

Estamos convencidos de que estas jornadas fueron un primer paso para inaugurar la trayectoria en investigación en nuestra institución. En este sentido, permitieron capitalizar lo transitado hasta ese momento, y el interés de muchos profesores por presentar trabajos y nuevos proyectos demuestra que así será, particularmente en cuestiones de formación docente en las que los institutos tienen una mirada específica y válida para aportar.

Por otro lado, ser sede de estas jornadas de presentación de trabajos que centran su mirada en los lenguajes artísticos es muy significativo para el Normal N° 8 por su consecuente interés en estas cuestiones desde hace unos años. Diversos han sido los proyectos y las elaboraciones en torno a los lenguajes artísticos en la formación de docentes en nuestra escuela. Luego de unos años de trabajo y de reflexión en torno a ello a través de proyectos institucionales, en el momento de proponer los Espacios de Definición Institucional (EDI), a partir de un trabajo colectivo de los profesores, se resolvió que estos espacios invitaran a pensar en la diversidad de lenguajes artísticos y comunicacionales, que sabemos son muy potentes para la formación no sólo específica de los maestros y maestras sino para su formación como sujetos políticos y sociales.

En este sentido, hay un punto de conexión con las elecciones que el Normal N° 8 viene haciendo en torno al lugar

que ocupan los lenguajes artísticos en la formación docente. Nos complace, por este motivo, haber facilitado el intercambio entre profesores de otros institutos, de la universidad y los estudiantes, interesados y preocupados por la inclusión de los lenguajes artísticos en la formación docente.

Y finalmente, para el Normal N° 8 recibir a investigadores, profesores y estudiantes en estas jornadas fue motivo de orgullo y aprendizaje, porque ellas representaron lo que significa el *trabajo colectivo*. Ser testigo, protagonista y anfitrión de la confluencia de discursos, miradas y culturas institucionales nos demuestra que es posible la construcción colectiva del saber aún desde actores bien diversos. De igual manera, nos demuestra que conformando equipos desde esa diversidad se construye un saber con más riqueza, con más preguntas, con más matices.

Esperamos que esta producción oficie de invitación para futuros encuentros, en los que la Escuela Normal N° 8 volverá a estar con sus puertas abiertas.

Parte I
Orígenes y frutos de nuestra experiencia

Introducción

Esta primera parte del libro estará dedicada a presentar las bases de nuestra investigación y el desarrollo del último tramo de la misma, es decir, la dedicada al trabajo conjunto de artes visuales y ciencias sociales, que se desarrolló en el contexto institucional de la Escuela Normal Superior N° 8.

El texto de Flora Hillert, “La trama de la investigación”, aborda la descripción y el análisis de los inicios del proceso de trabajo así como sus conceptos centrales. Al historiar algunos de los caminos y momentos relevantes por los que discurrió la tarea, señala en particular las relaciones entre instituciones con funciones y culturas diferentes, y la construcción real de un equipo de investigación común entre sus docentes.

Claudia Loyola es la autora de “Una investigación en proceso: su historia, sus protagonistas, sus ideas centrales”, escrito en el que plantea el posicionamiento colaborativo, cualitativo y crítico de esta investigación, los múltiples planos de interacción en los que se trabajó y las nociones de objeto artístico y espectador como ejes conceptuales en los que se profundizó en el desarrollo de la misma.

Los capítulos sobre “Ciencias sociales y artes visuales” conforman un apartado que está escrito desde una doble perspectiva. Por una parte, en “La mirada desde las ciencias sociales”, Diana Pipkin y Viviana Alonso abordan la narrativa de la experiencia llevada adelante en la institución Normal N° 8 con los estudiantes de Ciencias Sociales I, así como las bases teóricas de la misma. Al mismo tiempo analizan los aportes que esta experiencia les proporcionó a ellas mismas, como docentes formadoras.

En “La mirada desde el campo del arte” Mariana Spravkin retoma la experiencia planteada por Alonso y Pipkin y la despliega desde la perspectiva del arte, en particular de las artes visuales. La autora analiza los posibles aportes epistemológicos y sensibles al desarrollo de las ciencias sociales en la formación de docentes.

La trama de la investigación

Flora Hillert

Desde el equipo de investigación “UBAOCHO” entendemos que una comunicación democrática requiere revelar los secretos del proceso de investigación, lo que suele llamarse la trastienda o la cocina de la investigación: la estrategia, las metodologías y técnicas empleadas, las etapas, los momentos de inflexión, y las reflexiones que hemos elaborado en torno de los aspectos metodológicos.

Así como no tenemos ni aspiramos a llegar a una definición taxativa acerca de qué es el arte, tampoco podemos reconocer un perímetro absoluto para la investigación docente en el marco del ejercicio profesional docente; pero sí podemos aproximarnos a sus rasgos en base a nuestra experiencia empírica.

Para ello comenzaremos por reconstruir la historia natural de esta investigación.

Esta investigación nace de una convocatoria realizada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva para la presentación de proyectos en red sobre temas considerados de prioridad nacional. Y la Formación

Docente Inicial y Continua es considerada un área prioritaria dentro del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología.¹

Desde las universidades de Buenos Aires, San Luis y Tandil, presentamos un proyecto en red sobre colaboración en investigación entre universidades e institutos de formación docente.² En la compleja relación entre universidades e institutos, entendíamos que la investigación puede constituirse en un eje fuerte de colaboración entre ambos tipos de instituciones: como transferencia de conocimiento de las universidades hacia los institutos, como co-construcción de nuevo conocimiento, y como formación permanente y aprendizaje en acción de docentes y estudiantes de ambas instituciones, de todos los participantes, porque todos nos proponíamos aprender en el desarrollo de esta experiencia, y hoy creemos haber aprendido algo.

¿Por qué desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires elegimos trabajar sobre “lenguajes y comunicación en la formación docente”?

Para esta toma de decisión, tuvimos en cuenta que una investigación no puede hacerse en abstracto; en general, requiere focalizar en un asunto o tema; no podíamos abarcar la formación docente en toda su amplitud, sino que debíamos recortar un aspecto, dimensión o área curricular a investigar.

Sabíamos, por experiencias anteriores y por la literatura

1 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010). Líneas prioritarias de investigación, desarrollo e innovación en las áreas-problema-opportunidad definidas en el Plan. IX, Política y Gestión Educativa, 3. Formación Docente Inicial y Continua.

2 Proyecto de Investigación Científico Técnica en Red (PICTR) N° 2029/1 (2007) —subsidiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT)—, “Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente” (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Directora: Dra. Flora M. Hillert.

relevada, que la dimensión comunicacional levanta obstáculos en la construcción de universos culturales comunes entre docentes y alumnos en todos los niveles de la enseñanza. Considerábamos el tema de los códigos culturales entre docentes y estudiantes en formación, y los lenguajes artísticos, como un problema crucial en formación docente.

El ser humano conoce de distintas maneras: científica, teórica, filosófica, artística, literaria, artesanal, técnica. Pero en los últimos doscientos años los conocimientos científico-técnicos se colocaron a la cabeza del conocimiento, avanzaron a un ritmo sorprendente para épocas anteriores, y produjeron descubrimientos e invenciones como nunca antes. La ciencia, la técnica y la lógica hipotético-deductiva vinculada a ellas, se impusieron sobre otras formas de conocimiento, a las que relegaron y desestimaron.

En estos siglos, también la escuela adoptó como forma principal de la enseñanza y el aprendizaje el lenguaje escrito, abandonando otros conocimientos y lenguajes, lo que condujo a un hiato, en especial entre la cultura escolar y la cultura de los sectores populares, con consecuencias particulares sobre el aprendizaje y el fracaso.

La democratización de la educación no consiste solo en la democratización del acceso a la misma: es necesario también garantizar la permanencia y el egreso, evitar el fracaso escolar, la deserción y la exclusión. Para una pedagogía inclusiva es imprescindible apelar a otros lenguajes además del verbal, escrito u oral. En particular, los lenguajes artísticos, audiovisuales y otros, poseen una mayor carga emotiva, afectiva y expresiva, implican una extensión del horizonte cultural de los alumnos, y pueden interactuar sinérgicamente con la lógica verbal y la matemática. Ampliar y democratizar los lenguajes con que se trabaja en el sistema educativo tiene relación directa con la inclusión democrática de los sectores populares.

Por otra parte, creíamos que en el equipo de investigación no solamente debíamos tener conocimientos acerca de la metodología, sino también de aspectos sustantivos del currículum de formación docente, y tomamos en cuenta que en el subgrupo universitario generador del proyecto contamos con una especialista en el tema de lenguajes artísticos, la profesora Claudia Loyola, que podía aportar en ese sentido.

Una vez aprobado el proyecto por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, debíamos acordar su realización con un instituto de formación docente de la Ciudad, y con un grupo de profesores a su interior, de modo de constituir un equipo de investigación mixto.

A diferencia de la obra de Pirandello, “Seis personajes en busca de un autor”, en este caso teníamos a una parte de los autores y del guión de la obra, y estábamos en busca de más autores y personajes.

El equipo universitario conocía al Normal N° 8 por un proyecto anterior de extensión universitaria realizado con el nivel secundario; por eso nos dirigimos en primer término a esta escuela, entrevistamos a las autoridades, el proyecto fue considerado y aprobado por su Consejo Consultivo, y se constituyó un primer equipo de investigación.

En el diseño del proyecto, hasta el momento en que fueron designados los docentes que conformarían el equipo, no sabíamos con qué lenguajes artísticos trabajaríamos: si literatura, plástica, teatro, expresión corporal, música u otros, lo que dependía de los profesores que se incorporaran. Finalmente, participaron por la Escuela Normal N° 8 las profesoras Mariana Spravkin, de Artes Visuales, y las profesoras Diana Pipkin y Viviana Alonso, de Ciencias Sociales.

Queremos subrayar que desde el inicio del desarrollo del proyecto y a lo largo de toda su historia, fuimos poniendo en práctica una estrategia destacada por su flexibilidad y

adaptación a las condiciones cambiantes del contexto, a diferencia de las rígidas exigencias de presentación del proyecto para su evaluación inicial y aprobación.

La estrategia de investigación

Durante el desarrollo, se trabajó con información proveniente de distintas fuentes, obtenida a través de diversas técnicas y procesada en distintas formas: datos cuantitativos sobre la población ingresante, encuestas sobre nivel socioeconómico de los alumnos de los cursos con que trabajamos, cuestionarios que indagaban sus representaciones acerca del arte, relatos autobiográficos de los estudiantes, observaciones y registros de clases y visitas, narrativas docentes, y reconstrucción de la historia institucional.

Pero la estrategia investigativa no se reduce a estas u otras técnicas, ni la formación en investigación se limita al aprendizaje de estas técnicas.

Desde un principio nos planteamos como estrategia la investigación-acción participativa. Participativa, porque docentes de institutos y docentes universitarios éramos simultáneamente objetos y sujetos activos de la investigación, interactuantes, retroalimentadores del proceso y de la construcción teórica. Y el problema, el diseño, las actividades y las etapas de la investigación, una vez en la institución, fueron programados colectivamente.

Sin embargo, las características de la vida institucional nos llevaron a reformular esta estrategia: los equipos de investigación-acción participativa en organizaciones sociales suelen integrarse con miembros sin formación en investigación, y suelen contemplar un largo período de formación del propio equipo. En nuestro caso, los integrantes éramos todos docentes con formación superior calificada, y algu-

na formación en investigación; pero debíamos adaptar los tiempos de la investigación a los tiempos de cursada, cuatrimestrales, y contábamos en total con seis cuatrimestres. Por otra parte, se sucedieron cambios al interior del equipo hasta su conformación definitiva — jubilaciones, profesores que cambiaban de escuela, o acumulaban horas y se veían impedidos de participar en el grupo—; y cambios contextuales —dos revisiones curriculares en la jurisdicción, cinco cambios de autoridades en la institución—.

Simultáneamente, la noción de “experiencia” iba cobrando fuerza en nuestro encuadre: experiencia artística, experiencia formativa, experiencia investigativa.

Éramos protagonistas de una experiencia iniciada alrededor de un problema definido como significativo para el grupo, que al desplegarse generó modificaciones en cada una de nosotras.

En lugar de tener un planeamiento y cronograma estrictos con la intencionalidad de “llegar a una meta”, nos permitimos andar la experiencia.

Dice Larrosa (1995):

La experiencia ha sido desestimada en educación porque el saber experiencial está más cerca de la doxa (u opinión) que de la episteme (ciencia). Si se espera que el conocimiento sea absoluto, se procurarán exclusivamente ideas claras y precisas y se desechará la experiencia, por confusa, fugaz, ligada a situaciones concretas y particulares, a intereses y pasiones.

De acuerdo a cómo se venía desarrollando nuestra investigación reformulamos la estrategia de la *investigación-acción participativa* (IAP) y pasamos a denominarla IPE: *investigación participativa experiencial*.

Momentos de inflexión

Una vez delineado el tema de interés del grupo, en el trabajo en conjunto entre profesores de la ENS N° 8 de la Ciudad de Buenos Aires y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, comenzamos construyendo un glosario en el cual se aproximaron definiciones a términos como “objeto cultural”, “capital cultural”, “lenguajes artísticos”, “objetos artísticos”, “conocimiento científico y artístico”, “instituido-instituyente”, “producción-apreciación”, “polifonía”, “formación”, a partir de leer y comentar textos de Benjamin, Bernstein, Bourdieu, Bruner, Dewey, Eisner, Larrosa, Leontiev, Morin, Perrenoud, Wallerstein y otros.

No consideramos estas lecturas e intercambios como un paso previo a la investigación; ellas marcaban el inicio de la zambullida en la investigación misma, y en la formación en investigación.

Un primer momento de inflexión se produjo al abordar la definición del problema. La primera formulación planteaba cómo mejorar la tarea de formación de un docente de nivel inicial y primario en relación con los lenguajes artísticos y la comunicación.

Esta formulación del problema suponía que había algo mal a mejorar, y colocaba la tarea del docente formador en el centro de la indagación. El intercambio nos permitió aclarar que nuestro objetivo no consistía en “juzgar qué está bien y qué está mal”, sino en “ver qué pasa”.

Decidimos que en el centro debía estar el contacto de los estudiantes de formación docente con los objetos culturales y artísticos, mediados por el docente.

Del primer planteo a esta conclusión puede rastrearse un intenso recorrido, ilustrado con teorías y signado por polémicas, a lo largo del cual fuimos descubriendo nuestras

coincidencias en torno de lo cultural, nuestro posicionamiento culturalista³ compartido.

Un segundo momento de inflexión tuvo que ver con el reconocimiento (Honneth, 1997) de la desigualdad en las condiciones de trabajo de los docentes superiores y universitarios: mientras los docentes universitarios tenemos designaciones por cargo, que contemplan cierta cantidad de horas para actividades de extensión e investigación, los docentes de nivel superior tienen designaciones por hora cátedra, sin plus para la investigación. Esto suponía que en un mismo equipo de investigación nos reuníamos quienes sí teníamos dedicación rentada para la investigación, con quienes la llevaban adelante por voluntad e interés personal y profesional.

La presentación de un proyecto de investigación a la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” (2010),⁴ por parte del subgrupo conformado por las profesoras del Normal N° 8, y la obtención de un subsidio, aproximó ambas condiciones laborales.

Por otra parte, la elaboración de este nuevo proyecto en forma más autónoma por parte las profesoras de la escuela, la formulación de un nuevo recorte del problema, la preparación de instrumentos, la redacción de informes parciales y el final, la administración del presupuesto, constituyen tareas propias del oficio de investigar, que ejercitadas colectivamente también fueron parte de su formación para el fortalecimiento institucional.

3 Tendencia que pone el énfasis en los factores sociales y culturales del desarrollo de la sociedad y la personalidad. Concibe al ser humano como productor de subjetividades objetivadas, que como herencia cultural son transmitidas de generación en generación por medio de la actividad educativa (Leontiev, 1983 y Fromm, 2006).

4 Proyecto presentado: “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación de docentes”.

El tercer momento de inflexión tuvo que ver con “la diferencia”: ¿en qué se diferenciaba, por ejemplo, una visita al museo en el marco de la investigación, de una visita al museo en el marco de la enseñanza? Sin duda en varios aspectos, uno de los cuales era tratar de identificar, encontrar, generar, pensar, los efectos y sentidos de la impronta de los lenguajes artísticos en los aprendizajes.

En este punto encontrábamos una limitación para los miembros del equipo —de formación preferentemente en la enseñanza o en la investigación— no pertenecientes al campo de lo artístico: la diferencia que media entre el lenguaje retórico y el poético, o entre significado literal y el metafórico, propio del arte.

Para trabajar sobre estas “diferencias” y poder profundizar conceptos como el lenguaje poético, la metáfora, las concepciones del arte, hacia fines del segundo año del desarrollo del proyecto decidimos iniciar un seminario acerca de “¿Qué es el arte?”, de cuatro clases de duración, a cargo de la profesora Stella Kuguel. Aunque abierto a toda la comunidad del Normal N° 8, el seminario tenía un programa que clase a clase se iba adecuando a los emergentes de las reuniones y debates del equipo de investigación.

Sobre esta base decidimos que la segunda clase del seminario fuese sobre *la metáfora*.

El análisis de la tarea de campo desarrollada nos permitía conjeturar que también los docentes nos aferramos al lenguaje escrito y a su interpretación literal, lo que limitaba nuestras posibilidades de sensibilización, interpretación y apropiación de los objetos artísticos.

Este era un punto de llegada a una necesidad de formación, pero ya no desde una exigencia previa y superyoica de mejorar, sino desde las pruebas de la experiencia.

En una reflexión sobre nuestra identidad, los docentes nos enfrentamos a la acuciante necesidad de “aprender a

volar entre tanta gente a pie”, como dijera Spinetta.⁵

Ese seminario fue el semillero de las jornadas que desarrollamos en esta oportunidad.

Como puede apreciarse, durante toda la investigación, y en particular en torno a la definición del problema, a la explicitación de las condiciones de trabajo y al conocimiento de lo artístico, se pusieron en juego diálogos de saberes desde distintas posiciones de sujeto. Estas diferencias no se tradujeron en posiciones jerárquicas; por el contrario, convocaron a la tarea colaborativa de ensayar una partitura común para la interpretación de un concierto de saberes.

Democracia y confianza

Cornú nos dice que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro.⁶

Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. (Cornu, 1999)

Efectivamente, al interior del equipo trabajamos con la confianza de que la tarea iba a avanzar, que los obstáculos estaban para ser analizados desde la investigación, y para inventar nuevos dispositivos que permitieran llegar a buen puerto.

Pero nunca, desde las funciones de coordinación del subgrupo universitario, pensamos en algo así como el control del otro, ni en forzar los tiempos para cumplir ciertas me-

5 En “Canción para los días de la vida” (1977), del álbum *A 18’ del sol*.

6 Cornú explicita que toma esta expresión de George Simmel (*Secret et sociétés*, 1908).

tas, lo que hubiera tergiversado la autenticidad de la investigación y generado rispideces en un equipo constituido por personalidades valiosas y fuertes. La confianza, dice Cornu, es del orden de aquello que no puede imponerse ni exigirse.

Sí asumimos compromisos grupales de cumplimiento de tiempos frente a un encuentro internodos, la presentación de un artículo o un informe, o la realización de las jornadas de septiembre.

Por otra parte, siguiendo a Cornú, y extendiendo la generalización, la confianza es esencial para la democracia: porque la democracia apuesta a un futuro que no se puede conocer totalmente por anticipado, generado por muchos que entran en relación con otros, también en parte desconocidos, y en el andar es absolutamente necesaria la confianza en el futuro y en el prójimo.

Como se ve, la democracia, la investigación, y la pedagogía se animan con la incertidumbre desde la confianza.

Bibliografía

- Cornú, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G. (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas - Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Crítica.
- Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.
- Leontiev, A. (1983). "El hombre y la cultura". En *El desarrollo del psiquismo*. Barcelona, Akal.

Una investigación en proceso: su historia, sus protagonistas, sus ideas centrales

Claudia Loyola

Una parte importante de la investigación cualitativa
reside en la habilidad de los investigadores
para seguir las huellas que no sabían que podían
seguir cuando se inició el estudio.
(Eisner, 1998: 279)

Estas jornadas son una caja de resonancia de un proyecto en el cual se articulan múltiples dimensiones de trabajo activadas por una investigación que, como ya se mencionó en la presentación, convocó a la tarea conjunta de docentes del profesorado y de la universidad. En este espacio desandamos la preocupación por la formación docente en contextos de desigualdad social, poniendo el foco en el lugar de los objetos artísticos en el dispositivo formador.

Hoy llegamos a socializar lo producido en un arduo y prolongado tiempo de diálogos, puesta en común, elaboración de conceptos, búsqueda bibliográfica y rodeos iniciales hasta definir una línea de acción capaz de poner en términos de experiencia aquello que se pretendía indagar, y luego construir momentos de reflexión sistemática. Este camino no ha sido lineal: su demarcación zigzageante da cuenta de la textura deliberativa compartida y, tal como refiere Eisner en la cita introductoria, de lo cualitativo de su transcurrir. Haber llegado a esta instancia requirió, como componentes necesarios, la tenacidad y perseverancia que la investigación siempre supone y convoca.

Ahora bien, *¿a qué nos referimos cuando hablamos de investigación?* Es esta una práctica de larga tradición en la Universidad, y que va cobrando impulso desde políticas más recientes en los institutos de formación docente.

Básicamente, la investigación nos posibilita detenernos a pensar y escudriñar aquello que, desde algún lugar, nos genera interrogantes y problematizaciones.

Muchas veces sucede que nos faltan palabras o nos resulta difícil comprender algunas cuestiones sociales, tanto sobre aquellos fenómenos que irrumpen y nos sacuden en un momento dado, como sobre aquellos que se sostienen en el tiempo y para los cuales no tenemos respuestas. Estas cuestiones requieren ser incorporadas a procesos de estudio y análisis persistente, para ser traducidas en palabras y poder constituirse en problemas abordables. Esta búsqueda de palabras, conceptos, frases, ideas que nos permitan encontrar algunas puntas de acceso al sondeo y las propuestas de cambios en los temas que nos preocupan, encuentra en los desarrollos investigativos un espacio de oportunidad para su explicación, comprensión o interpretación, e incluso para su transformación.

Esta búsqueda es siempre una actividad que se realiza con otros, que permite generar explicaciones y ampliar los niveles de exploración y examen de aquello que se investiga. Para poder desarrollar esta tarea, se requiere un encuadre de trabajo sostenido en el tiempo, intencional y sistemático, y la asunción de ciertos posicionamientos.

Cuando estos esfuerzos de construcción de conocimiento se vinculan a sus implicaciones prácticas y a su sentido social e histórico, cuando la teoría y la práctica interactúan y se entrelazan de modo dialéctico e integrado, cuando nos proponemos desnaturalizar la mirada vigente y habitual para aportar al cambio social a partir de ampliar horizon-

tes de justicia e igualdad, estamos investigando desde una *perspectiva crítica*.

Si emprendemos la indagación de modo riguroso pero desde un encuadre flexible, que no trata de constatar y mensurar, sino de agudizar la sensibilidad ante los sucesos para poder construir nuevos significados y relaciones a partir de ellos, adoptamos un *enfoque cualitativo*.

Desde este enfoque epistemológico *crítico y cualitativo*, los vaivenes, inclusiones y distancias que se produjeron en el equipo de investigación a lo largo del tiempo incidieron en la asunción de las líneas de trabajo que efectivamente se abordaron y también en otras que se iniciaron y luego se abandonaron, en un funcionamiento que buscó potenciar y aglutinar los aportes particulares de cada integrante con su trayectoria docente, y la interpelación de su práctica concreta en el territorio de la formación docente desde la temática definida.

En ese marco, y a partir del eje “lenguajes y comunicación en la formación docente”, predefinido deliberadamente de modo amplio desde el proyecto presentado por la Universidad, nos propusimos avanzar en una focalización y un recorte más específico a partir del diálogo concreto en el equipo constituido con los profesores investigadores del Instituto de Formación Docente. Esto quiere decir que desde el inicio pusimos en práctica el principio de concebir a la investigación como una construcción colectiva, dialógica, colaborativa, generada en el encuentro concreto de intereses, tradiciones y preocupaciones por la formación docente, y nutrida por la contribución de los actores institucionales singulares que conformamos el equipo de investigación.

Formulación del problema en el marco de una planificación estratégica flexible

Eisner afirma que “la función de las propuestas [de investigación cualitativa] no es proporcionar un proyecto o una fórmula irrefutable que deba seguir el investigador”; sin embargo aclara: “Planificar es necesario. No obstante, esa planificación no puede ni debe funcionar como una receta o como un guión” (1998: 279).

En el mismo sentido, Morin invita a reconocer la diferencia entre programa y estrategia: define al programa como una secuencia de momentos decididos a priori que se aplican sin variar, que funciona muy bien cuando las condiciones no sufren imprevistos. Y a la estrategia como proyecto que actúa en un escenario que puede modificarse por las informaciones, los acontecimientos, los azares que sobrevengan. Apela a una visión tanto panorámica como concentrada, a una visión compleja (Morin, 1994: 439).

En nuestro caso, la conjugación entre un horizonte firme en relación a dar lugar a una co-construcción del conocimiento, y el diseño estratégico flexible del proceso de investigación, permitió ir definiendo cada paso colectivamente y generó muy buenos frutos. El criterio ordenador para el logro de la complementación de los dos aspectos mencionados fue poner a la tarea en el centro de los encuentros del equipo, articulando dialécticamente momentos de reflexión con el desarrollo de acciones concretas. Mantenernos sensibles a las turbulencias del contexto para definir colectivamente los sucesivos momentos que permitieran el avance de la investigación, fue una clave de la dinámica de trabajo.

Tallar una definición más específica para pasar del tema a la formulación de un problema contextualizado que nos permitiera focalizar y profundizar el abordaje de la investi-

gación, fue una tarea laboriosa que requirió generar condiciones de posibilidad, entre ellas, aprender a trabajar inter-institucionalmente.

Cuando fue factible ocuparnos específicamente de las cuestiones referidas al contenido de la investigación, construimos el problema a desarrollar en los siguientes términos:

Qué aporta la interacción con objetos culturales mediada por el docente, los artísticos en particular, a la formación docente inicial. Es decir, no en la formación de especialistas en arte ni maestros especiales, sino futuros docentes de sala o de grado capaces de incorporar en sus prácticas pedagógicas los lenguajes artísticos, en relación con diversas áreas del conocimiento.

Un año y medio después, las profesoras del Normal N° 8 que integraron el equipo de investigación presentaban ante el INFoD el proyecto “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación docente”, tramo de la investigación que se desplegó en 2012 en coordinación con el proyecto internodos en el que veníamos trabajando, en conjunto y simultáneamente con San Luis y Tandil.

Los planos de interacción

Si bien el objeto de este capítulo es la presentación de una parte de lo producido por el equipo UBAOCHO, consideramos relevante dar visibilidad a los distintos planos que se amalgamaron en el proceso de dicha producción: un plano intra-grupal compuesto por el equipo de investigadoras, un plano intra-institucional, un plano inter-institucional, y el plano de la participación en la red, que por su alcance y

dinámica merece ser distinguido. Estos cuatro espacios, vinculados durante la totalidad del proceso, estuvieron conectados entre sí pero funcionaron con una relativa autonomía.

En relación con el plano *intra-grupal*, es necesario señalar que la complejidad en la conformación del equipo de investigación insumió un largo tiempo del desarrollo del proyecto, desde la convocatoria a los participantes, la concreción de los primeros encuentros, algunas deserciones, hasta que logró estabilizarse medianamente un grupo que llevó a término la tarea. Para lograrlo, se requirió fundamentalmente establecer códigos compartidos por parte de sus integrantes, y una explicitación de las condiciones de trabajo diferentes para la investigación entre las docentes-investigadoras del profesorado y de la universidad.

Fue significativo el surgimiento de la denominación como equipo UBAOCHO, que adquiriría así identidad y auto-reconocimiento y que surgió cuando el grupo alcanzó cierta permanencia en su conformación. A partir de ese momento logramos profundizar en el andamiaje conceptual y metodológico del proyecto a través de una dinámica reflexiva y deliberativa.

En el plano *intra-institucional* de la Escuela Normal N° 8, el proyecto debía conjugar el cumplimiento de los acuerdos intra-grupales con la visibilidad y comunicación del desarrollo de la tarea del equipo de investigación para el conjunto de la institución y sus actores.

En esta dirección hubo algunos hitos destacados, como la donación de libros adquiridos con fondos del proyecto a la biblioteca de la escuela; la convocatoria y apertura del seminario sobre arte abierto a todos los actores institucionales; la realización de observaciones de clases y tomas de encuestas en materias de docentes no incluidos en la experiencia del equipo de investigación; la incidencia de la temática investigada en la selección y el desarrollo de los

Espacios de Definición Institucional (EDI); y, como punto de llegada, las *Jornadas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones”*.

El trabajo *inter-institucional*, compartido entre la Escuela Normal N° 8, por un lado, y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por el otro, implicó asumir el desafío de articular culturas distintas y regulaciones en relación con los usos de tiempos y espacios, los procedimientos de solicitudes y trámites, las relaciones con los niveles de conducción colegiada y personales. Estas inserciones reclamaron un fuerte nivel de reflexión interna sobre los horizontes institucionales del trabajo; implicaron el desafío de ir tomando decisiones coyunturales para sortear avatares institucionales, amarrar y sostener el recorrido del trabajo y de la investigación apostando a una “resonancia colaborativa” (Cochran-Smith, 1999)¹ que fortaleciera mutuamente al profesorado y a la universidad.

En los últimos tramos del proyecto de investigación y a partir de la voluntad de desarrollar estas jornadas, las relaciones inter-institucionales alcanzaron a establecer contactos *con otros institutos de formación docente*, las escuelas N° 11, 2, 10 y 3 de la Ciudad de Buenos Aires, algunos de cuyos docentes y alumnos estuvieron presentes con sus voces y experiencias los días 27, 28 y 29 de septiembre.

Por sus alcances y dinámica merece destacarse el plano de *participación en red entre los nodos de Ciudad de Buenos Aires, San Luis y Tandil*, lo que nos comprometió a producir avances y converger en tres momentos en encuentros nacionales previos a estas jornadas, estructurando una agenda motivante y organizadora para la tarea de producción en

1 Este concepto que desarrolla Cochran-Smith propone la creación de comunidades de aprendizaje en las que se reúnen perspectivas institucionales diferentes para intensificar las oportunidades formativas de los estudiantes de magisterio.

relación con nuestro propio tema de investigación. En los sucesivos encuentros fueron presentados análisis de cuestionarios, de observaciones de visitas a museos, un taller de contacto con objetos artísticos, y, en la jornada, una primera presentación de la tarea desarrollada en el área de Ciencias Sociales.

Desarrollo de la investigación

La perspectiva dialógica, espiralada² y reticular³ de este proyecto hace que los hitos mencionados de este relato, los mojones que podemos identificar como etapas importantes —nuestras reuniones, el seminario, estas jornadas, entre otros— constituyan producciones del grupo que tienen un sentido propio y componen a la vez “partes” de un todo. Cada una de esas instancias abrió la posibilidad de nutrir la reflexión sistemática que el grupo se propuso construir.

A estas actividades cabe sumar las ponencias y artículos que escribimos hasta el momento y dan cuenta de los resultados de esta investigación.

Espacios y técnicas de recolección y análisis de la información

El Plan de estudios para la formación docente incluye y explicita espacios curriculares instituyentes vinculados al territorio del arte:

2 La noción de “espiralada” proviene de Mircea Eliade (1972), quien teorizó sobre el significado de la espiral como símbolo propio de la creación y de la evolución de todo el universo. Aquí se emplea como retorno a diversos ejes en un movimiento ascendente.

3 La noción de “reticular” proviene de la idea de “red” (Castells, 2002).

La inclusión de los Lenguajes Artísticos Expresivos, el taller de Nuevas Tecnologías y la inclusión de Nuevos Escenarios: cultura, tecnología y subjetividad, pretenden incidir en las disposiciones subjetivas de los estudiantes desarrollando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales; y fortaleciendo la capacidad comunicativa. (Plan de estudios para el Profesorado de Nivel Primario, 2009: 8)

Esta perspectiva se alinea con la definición de Terigi sobre el currículum, que entiende que el mismo “permite hacer inteligible ciertos universos de la experiencia humana, (...) ocupa un lugar estratégico en el trabajo de producción de significados que realiza la escuela” (Terigi, 2007).

Por eso, de acuerdo con la estructura curricular vigente, los ámbitos de recolección de información fueron los campos en que se estructura el Plan de estudios para la formación docente:

- » El campo de la formación general
- » El campo de la formación específica
- » El campo de las prácticas

Al momento de definir escenarios, muestras y fuentes de recolección de información, atravesamos cierta tensión entre abrir el aula a observaciones y diversos tipos de registros (escritos, grabados, filmicos) entre colegas, o limitar la investigación a la aplicación de instrumentos de indagación, especialmente dirigidos a los estudiantes. Tensión que pudo resolverse concretando ambas modalidades, con un aumento del compromiso y el entusiasmo a medida que avanzaba la tarea y se observaban resultados tangibles.

En consecuencia, en estos espacios se emplearon varia-

das técnicas de recolección de información, en distintos escenarios y con diversos registros:

1. Toma de encuestas a alumnos ingresantes y egresantes —en un primer momento—, y a alumnos de Ciencias Sociales —en un momento posterior—, acerca de sus conceptualizaciones sobre el arte y los objetos artísticos, y sus experiencias de contacto con los mismos.
2. Encuestas sobre nivel socioeconómico a alumnos de Ciencias Sociales.
3. Redacción de breves textos previos y posteriores al desarrollo de las experiencias de visitas a museos y centros culturales a alumnos de Ciencias Sociales. Las respuestas y producciones de los estudiantes fueron procesadas, y parte de la elaboración de la información fue objeto de presentaciones en algunos eventos académicos.
4. Observación y registro de visitas a museos⁴ y centros culturales —espacios sociales específicos destinados a la preservación y difusión de las obras—, realizadas por auxiliares universitarios (Campo de formación general, área de Ciencias Sociales, Profesorado de Primaria).
5. Observación, registros escritos o relatorías de clases de profesores del equipo de investigación, realizados por profesores pares o auxiliares universitarios en el propio espacio institucional del profesorado (clase sobre reproducciones pictóricas, Campo de formación específica, Artes Visuales).
6. Filmaciones de clases desarrolladas por invitados especiales, realizadas por auxiliares universitarios: clases de títeres, narraciones e historietas (Campo de formación específica, Seminario de Literatura Infantil).

4 Los museos que han sido visitados son: Museo Nacional de Bellas Artes, Casa del Bicentenario y Museo Fernández Blanco, todos ellos ubicados en la Ciudad de Buenos Aires.

7. Observaciones y registros de prácticas docentes: en los espacios institucionales —escuelas, museos, hospitales— en los cuales los estudiantes desarrollan sus prácticas docentes y en las que desplegaron alguna propuesta vinculada al trabajo con objetos artístico-culturales. Realizadas por estudiantes del profesorado y por auxiliares universitarios (Campo de las prácticas).

Las encuestas fueron procesadas cuantitativamente en sus preguntas cerradas, y a través del análisis de unidades significativas de lenguaje en sus partes abiertas.

El procesamiento de las observaciones se detuvo en la detección de escenas y expresiones significativas de docentes y estudiantes.

El objeto artístico y su espectador en el marco de la formación docente

En una somera aproximación al análisis y los conceptos abordados, una de las cuestiones básicas fue definir a *qué nos referimos cuando hablamos de objetos artísticos en el marco de esta investigación*. Es este un concepto clave, dado que nos dimos como objetivo identificar entre todos los objetos que habitualmente median en las propuestas pedagógicas que se suministran a los estudiantes del profesorado, aquellos que van más allá de los textos escritos, libros, apuntes, fotocopias, cuadernillos, que habitualmente predominan como soportes de información, datos, explicaciones, casos, conceptos. Nos orientamos a identificar y focalizar en aquellos “objetos” o “conjuntos perceptuales”, al decir del teórico y crítico de arte peruano, Juan Acha (1991: 10), que se incluyen en las ofertas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en el profesorado y que cuentan con una validación social tal que los define como objetos artísticos.

Si bien en esta oportunidad no profundizaremos en el tema, en principio podemos decir que esta es una definición de por sí compleja dado que el desarrollo histórico del campo del arte ha alejado totalmente la posibilidad de distinguir a primera vista la clase de objetos artísticos “por un conjunto de propiedades objetuales específicas” (Shaeffer, 2012: 50). Más bien, se requiere identificar aquellas producciones humanas que activan una recepción estética.

De la Vega Visbal distingue en toda obra de arte *aspectos retóricos* y *aspectos poéticos*. Los primeros son explicables mediante las “coordenadas estéticas y técnicas vigentes” y refieren al “conjunto de elementos que se ordenan significativamente de acuerdo a ciertas convenciones de lenguaje previamente establecidas a fin de hacer dicha obra expresable y comunicable”; los segundos, en cambio, son aquellos “comprensibles sólo mediante juicios de valor, apreciaciones cualitativas, siguiendo un sistema de coordenadas axiológicas, de valoraciones, tanto éticas como estéticas y sociales vigentes”. De este modo, la misma autora afirma que:

El valor estético que le confiere rango artístico a una producción material o simbólica (...) es el resultado de una relación entre el sujeto y el objeto, dentro de un sistema social determinado, en una perspectiva histórica, lo que le da carácter contextual y relacional. (De la Vega Visbal, 2007: 117)

Desde un principio, en el proyecto de investigación consideramos ejes que vertebran la formación en los lenguajes artísticos tanto a la producción como a la apreciación, reconociendo que en uno y otro caso, ambos ejes se encuentran implicados.

Por eso, lo relevado en estos espacios convoca una y otra vez a profundizar la noción de espectador en la formación

docente. Constituirse como espectadores implica, para los docentes formadores y en formación, la posibilidad de generar procesos cognitivos, afectivos y conocimientos a partir del contacto con los objetos y prácticas artísticas.

Según Jacques Rancière:

El espectador también actúa (...). Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante (...), son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone. (2010: 19)

Las experiencias con objetos artísticos planteados en el desarrollo del proyecto coincidieron en su búsqueda de fortalecer la producción de sentidos con mayor potencialidad pregnante en relación a los contenidos desarrollados en otras asignaturas formativas, no limitadas a las específicamente artísticas. Sin embargo, observamos que no en todos los casos esa pregnancia se logra. Hay objetos y prácticas que se muestran impenetrables y/o indiferentes para los estudiantes.

Restituir a las “artes escolarizadas” sus referencias a una dinámica cultural más amplia, implica en este caso restituir otro lugar para todo un determinado campo de la cultura y también para el sujeto que es interpelado por ella. Por eso la afanosa búsqueda acerca de cuáles pueden ser las mediaciones que permitan sortear el sentimiento de ajenidad que pueden producir estos objetos en aquellos alumnos que parecen no contar con anclajes para establecer un vínculo con ellos; y también en esa inquietud se basa la preocupación por recuperar el bagaje de lo transitado en el terreno cultural por parte de los estudiantes, pero tal vez no reconocido

por ellos mismos pero tampoco por muchas de las interacciones que el instituto formador les propone. Estas dos dimensiones de una misma preocupación fueron reiteradas a lo largo del proyecto.

El itinerario en el cual fuimos abordando estas cuestiones nos fue induciendo a un desplazamiento del foco puesto en los estudiantes hacia el foco puesto en los profesores y sus propuestas. El establecimiento de diálogos interdisciplinarios para la construcción de mediaciones significativas entre docentes de espacios curriculares nos desafió con intensos debates, que en las condiciones habituales del trabajo no tienen tiempos ni espacios para su desarrollo. Lo desplegado en el campo de las ciencias sociales fue gestado en ese proceso.

Bibliografía

- Acha, J. et al. (1991). "Introducción". En *Hacia una teoría americana del arte*. Buenos Aires, Del Sol.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. La sociedad red*, vol. 1. México, Siglo XXI.
- Cochran-Smith, M. (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio". En Pérez Gómez, A. (comp.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- De la Vega Visbal, M. (2007). "Producción estética y cambio social: La función del arte". En *Estética. Revista de Arte y Estética Contemporánea*, nº 11, julio-diciembre. Mérida.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- Eliade, M. (1972). *El mito del eterno retorno*. Madrid, Alianza-Emecé.
- Morin, E. (1994). "Epistemología de la complejidad". En Fried Schnitman, D. (comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

Shaeffer, J. M. (2012). *Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires, Biblos.

Terigi, F. (2007). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de la artes en el currículum escolar". En Frigerio, G y Diker, G. (ed.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante.

Documentos

Plan de estudios para el Profesorado de Nivel Primario. Resolución N° 6635/2009.

Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde las ciencias sociales

Viviana Alonso y Diana Pipkin

La experiencia de investigación que presentamos en estas jornadas forma parte de un proceso iniciado en 2010. En su momento, nos planteamos interrogantes acerca del aporte del campo artístico a la enseñanza de las ciencias sociales, áreas que tradicionalmente no dialogan entre sí en la formación docente.

Sin embargo, las ciencias sociales, en particular la historia, utilizan el objeto artístico en la enseñanza, pero como ilustración o como fuente que brinda información acerca de las relaciones sociales que se inscriben en el objeto: usos y costumbres de los grupos sociales, formas de trabajo, desarrollo técnico, valores sectoriales, y mucho más.

Por el contrario, nos propusimos en esta investigación abordar al objeto artístico desde otra dimensión, no en cuanto a su potencial ilustrativo ni como texto ni como fuente histórica, sino en su función gnoseológica, es decir, cuando en su relación con el estudiante el objeto artístico le ayuda a generar conocimiento, lo que se produce como una experiencia, como un hecho cultural en el contexto de una propuesta pedagógica de formación de maestros.

Con este objetivo, nos propusimos organizar y analizar una experiencia pedagógica que implicara la interacción entre objetos culturales artísticos y los estudiantes, como parte del proceso de aprendizaje de la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I —turnos tarde y vespertino— del Profesorado de Nivel Primario de la Escuela Normal N° 8.

La experiencia tenía como actividad central una visita al Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco. Sin embargo, la investigación comprendió todo el proceso: las acciones previas a la visita, la concurrencia al museo y los materiales que elaboraron los alumnos luego de la visita.

Antes de ir al museo, se aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información:

- » Una encuesta auto-administrada cerrada con el objetivo de evaluar las características socioeconómicas de los alumnos (focalizando en trabajo, educación y vivienda).
- » Un trabajo con consignas totalmente abiertas para indagar las representaciones sociales de los alumnos sobre la época colonial.
- » Un cuestionario semi-estructurado con preguntas abiertas antes de ir al museo, que tenía como objetivo conocer las ideas y experiencias de los estudiantes en relación con los objetos artísticos y su valoración para la enseñanza de las ciencias sociales.

Además de la administración de estos instrumentos, se recogió información a través de registros de la visita tomadas por un observador no participante y memorias elaboradas por los profesores.

Luego planificamos cómo debía hacerse la visita al museo, la realizamos y, finalmente, los estudiantes, luego de ella, elaboraron un nuevo instrumento con preguntas abier-

tas. Tenía como objetivo conocer sus reflexiones sobre las relaciones entre los objetos artísticos que habían visto y los contenidos de las ciencias sociales que estaban estudiando. Esta exposición está centrada en el análisis de las respuestas de los estudiantes.

¿Quiénes son nuestros estudiantes? Algunas características

A partir de los datos sobre su situación socioeconómica (vivienda, trabajo e historia escolar) pudimos identificar dos grupos de estudiantes: algunos pertenecen a un sector de “clase media-media” y otros a una “clase media-baja”. La mayoría trabaja (especialmente los de turno vespertino) aunque lo hace en empleos de baja calidad (trabajo informal no registrado). El promedio de edad es de veinticuatro años, casi todas son mujeres jóvenes, y una cuarta parte son madres de niños pequeños. Casi todos viven en la Ciudad de Buenos Aires y en viviendas propias o alquiladas. La mayoría ha concurrido a escuelas públicas pero un porcentaje importante estudió en escuelas privadas confesionales.

Estos jóvenes no suelen frecuentar museos u otros espacios que los pongan en contacto con objetos y otras producciones culturales; y las experiencias que tienen al respecto, provienen casi exclusivamente de actividades escolares. Aun así, a pesar de su escaso contacto con el arte, valoran —hay unanimidad en ello— el aporte del objeto y las producciones artísticas para el estudio de las ciencias sociales. Pero argumentan que permitiría una enseñanza “más entretenida”, o porque las utilizarían como ilustración.

Para conocer las representaciones que tenían los futuros docentes respecto de la época colonial, se propuso un trabajo con consignas totalmente abiertas en el que se pidió a los

alumnos que escogieran cinco imágenes que consideraran características de esa época y fundamentaran por escrito su elección. Al analizar los trabajos pudimos concluir que las imágenes seleccionadas por los alumnos respondían a una concepción estereotipada y esquemática de la sociedad de la época y asociadas en su mayoría al 25 de Mayo.

Eran imágenes vinculadas a lo que, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales se denomina “estilo Billiken”: imágenes muy simples, en las que los actores sociales de la época conviven en armonía, no hay registro de descontentos o conflictos sociales, solo los políticos y, si bien se muestran diferencias, éstas no implican jerarquías sociales. Eran imágenes ancladas y forjadas en el espacio de las efemérides escolares y en la enseñanza tradicional de la historia que abreva en el positivismo. Además, la selección realizada por los alumnos no diferenciaba el tipo ni la calidad de la imagen: era lo mismo un cuadro de época, un dibujo diseñado para un manual o revista escolar o una imagen bajada de Internet. En este último caso, no se evaluaba la confiabilidad del sitio y, en algunas oportunidades, vimos que al imprimir las imágenes, muchas de ellas estaban distorsionadas. También estaban ausentes las citas que dieran cuenta del origen de la imagen. Todo tenía el mismo valor como representación de época.

Al analizar las representaciones que tienen los estudiantes sobre lo que es un objeto artístico, encontramos que más allá de las diferencias, todos valoran la relación con objetos artísticos tanto para su formación personal como en su formación como docentes, pero aluden a aspectos distintos. La mayoría los define desde una fuerte dimensión individual asociada a una subjetividad presente tanto en el creador como en el destinatario/espectador del objeto artístico. Otros lo definen por su dimensión funcional-instrumental, “sirve para algo”. Y un tercer grupo alude a

la dimensión de lo expresivo, lo sensible, a la capacidad de “expresar sentimientos”.

En cuanto al aporte de los objetos/producciones artísticas al estudio de las ciencias sociales, todos valoran su inclusión en las actividades escolares, una mayoría porque plantearía una enseñanza “más entretenida”, pero algunos alumnos los valoran como otra fuente de conocimiento — además de los textos escritos—.

A partir de lo que pudimos saber sobre nuestros estudiantes y considerando que queríamos conocer acerca del aporte del campo artístico a la enseñanza de las ciencias sociales —objetivo de la investigación—, organizamos la visita al museo.

¿Por qué elegimos el Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco?

La materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I —espacio curricular involucrado en esta investigación—, organiza los contenidos a partir de ejes articuladores, entendidos como recortes del conocimiento sobre las sociedades pasadas y presentes, en especial, las latinoamericanas y argentinas, en torno a los cuales se podrá desarrollar una selección de contenidos vinculados con las disciplinas sociales (geografía, historia, sociología, ciencia política, economía, antropología).

En el marco de uno de los ejes propuestos en el Plan de estudios, las dos profesoras a cargo de este espacio curricular elegimos el eje “cambios, continuidades y conflictos en el proceso revolucionario”, con el objetivo de que los alumnos comprendan los conflictos que permiten explicar el proceso de la Revolución de Mayo. Si bien con algunas diferencias entre las dos cátedras, incluimos contenidos vinculados con

la estratificación de la sociedad y la estructuración de la economía extractiva a partir del reconocimiento de la importancia otorgada a los recursos mineros.

Este eje tiene una fuerte potencialidad explicativa, se relaciona con conceptos fundamentales de las ciencias sociales (sociedad, espacio, tiempo, poder y sujeto), y permite comprender que en toda sociedad existen distintas relaciones jerárquicas e intereses entre los grupos sociales y, por lo tanto, conflictos entre ellos.

Justamente, el Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco, emplazado en el antiguo Palacio Noel de estilo neocolonial, está especializado en arte virreinal. Reúne las obras del Museo Colonial, creado en 1936 por el arquitecto Noel y del museo privado de la familia Fernández Blanco. Entre su patrimonio podemos mencionar la colección de platería virreinal —posee obras de los siglos XVII al XIX, provenientes de talleres de las actuales repúblicas de Perú, Bolivia, Chile, Brasil y Argentina— y de pintura cuzqueña, y más de 250 imágenes religiosas coloniales, además de mobiliario y textiles correspondientes al mismo período.¹

Además, este museo presenta al público un guión museológico en el que las importantes piezas de su colección se articulan como imágenes de una narración —una de las tantas posibles—, en lugar de ser presentadas como manifestaciones artísticas aisladas. Así interpretadas, como productos emergentes de un proceso único e irrepetible, dan cuenta al espectador del quehacer cotidiano en todos los órdenes de la sociedad americana durante los siglos de la conquista, colonización y evangelización del continente.

La propuesta de la visita al Museo Fernández Blanco en el marco del desarrollo del proyecto de investigación, tuvo

1 Cfr. la página del museo: <http://museos.buenosaires.gov.ar/mifb_historia.htm>.

múltiples objetivos. Por una parte, acercar a los alumnos a un espacio cultural específico como lo es el museo, para que pudieran vivenciar el contacto directo con el patrimonio, con los distintos objetos que el museo muestra y entablar un diálogo con los mismos, enriqueciendo en este proceso la mirada, las ideas y la sensibilidad con las que inicialmente ingresaron al museo. Pero, además, al exhibirse aquí un patrimonio que pertenecía a la etapa abordada durante las clases, apuntábamos a iluminar las relaciones entre el arte, el poder político, la economía y las relaciones sociales y de esta manera producir un corrimiento de la visión puramente expresivista sostenida por los estudiantes.

Por otra parte, fue también nuestro objetivo que los estudiantes, en tanto futuros docentes, puedan construir este tipo de experiencias con sus grupos de alumnos, considerando su potencialidad para la construcción del conocimiento y para complejizar la visión de lo social. En este sentido, la currícula para la formación docente, inscripta en el marco de teorías constructivistas, prevé que los futuros docentes transiten experiencias de aprendizaje en otros espacios externos a la institución formadora y a las escuelas primarias que comuniquen con mayor fluidez el “instituto” y el “mundo” o la “vida cotidiana”.

Y fuimos al museo

Dado que la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales I se cursa en el turno tarde y en el vespertino, los estudiantes del turno tarde concurrieron en una fecha programada con su profesora de Sociales. La visita de los alumnos del turno vespertino se pauteó para una tarde en la que concurrieron los estudiantes que podían hacerlo. El resto lo hizo de manera individual sin la presencia de la docente.

El propósito de la visita era conocer los aportes de esta experiencia a la construcción de un pensamiento en el campo de lo social, en este caso la sociedad colonial en el Río de la Plata. Se esperaba que el contacto con los objetos que se exponían en el museo contribuyera a la revisión de las representaciones que tenían construidas los alumnos a partir de su historia escolar, y permitiera la comprensión de las complejidades que caracterizan a una sociedad.²

La actividad propuesta para los grupos que concurrieron con sus profesoras consistió en invitarlos a recorrer el museo, de una manera abierta y sin ninguna consigna previa. Queríamos que vivenciaran la experiencia minimizando cualquier tipo de condicionamiento, pero teniendo presente la intencionalidad pedagógica de la actividad.

De esta manera, las salas de exposición de los tres pisos fueron recorridas por alumnos y profesora en forma conjunta pero luego, en los jardines que rodean el edificio, se dieron las siguientes consignas que las estudiantes debían contestar por escrito:

1. ¿Cuál fue el objeto artístico que más te impactó?
2. ¿Qué objeto del museo te permitió comprender mejor la época colonial? ¿Por qué?
3. ¿Qué aprendiste a partir de la visita al museo?

Ya conociendo las consignas, los estudiantes volvieron a entrar al museo, y esta vez lo hicieron solos; cada uno hizo su propio recorrido, se detuvieron frente a aquellos objetos que más llamaban su atención y tomaron nota para elaborar las respuestas a las preguntas planteadas. No hubo un tiempo prefijado para hacer esta actividad y la profesora

2 Ver imágenes en el Apéndice: II. Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco.

esperó, mientras tanto, en el hall de entrada. La decisión de permanecer fuera de la sala principal donde estaban trabajando los alumnos tuvo la intencionalidad de no tener presencia al momento de elección del objeto. Muchas veces, el docente, con un gesto, una mirada, un comentario, influye en la decisión de un alumno. La propuesta pedagógica buscó darles a los estudiantes la mayor libertad posible, y esto se evidenció tanto en el enunciado abierto de las consignas, como en la implementación de las mismas.

Los alumnos fueron reuniéndose en el hall a medida que cumplimentaban la actividad. Una vez allí, cada una leyó en voz alta la selección del objeto y su fundamentación. En grupo, se reflexionó acerca de la importancia del contacto con objetos artísticos y/o culturales para la comprensión de una etapa histórica, tal como ellas lo habían vivenciado a partir de esta experiencia.

El grupo que no pudo concurrir a la visita con la docente de la materia y realizó la visita de manera individual, contaba con las consignas dadas previamente en el espacio de clase.

Análisis de la experiencia. ¿Qué les aportó a los alumnos de Enseñanza de las Ciencias Sociales I el contacto con objetos artísticos expuestos en el Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco?

Unos días más tarde, los estudiantes entregaron los textos elaborados respondiendo a las consignas dadas. El análisis de estos trabajos y lo que ya sabíamos de nuestros estudiantes a partir de los cuestionarios que tuvieron que responder con anterioridad, nos permitió obtener algunas conclusiones acerca de la potencialidad del arte para la construcción de los aprendizajes de los contenidos de ciencias sociales.

Pudimos observar que las producciones artísticas que más los habían impactado eran variadas: enseres vinculados con la vida cotidiana, esculturas religiosas y objetos de plata trabajada. Pero a la hora de justificar su elección, claramente preponderaba la sorpresa por encontrarse con objetos tan bellos y sofisticados o que habían requerido la utilización de técnicas de trabajo complejas de la plata. Esto contrastaba con las imágenes rústicas y simples de la sociedad colonial que fueron construyendo a lo largo de su historia escolar y que se ofrecen en publicaciones al estilo Billiken. El contacto con estas producciones los ayudaba a revisar lo aprendido. Aún los objetos conocidos de la vida cotidiana les causaron sorpresa y permitieron revisar imágenes construidas. Por ejemplo, una alumna que eligió un contador, un escritorio y un sillón como objetos que más le impactaron, reconocía que llamó su atención que ese tipo de muebles fueran utilizados en las casas de familia. ¿Qué imagen de casa y mobiliario colonial tenía esta estudiante?

Los peinetones y las vestimentas femeninas —infaltables en todo acto escolar— fueron seleccionados como objetos representativos de la sociedad colonial. “El peinetón me resulta representativo de la época colonial, ya que eran un objeto infaltable en el recogido de las damas pertenecientes a la elite”. Otra vez, los objetos de la vida cotidiana les dispararon imágenes conocidas. Una alumna comentó que dos espejos tallados en madera dorada y policromada, colgados en la pared, “me hizo representarme una escena de la vida colonial en donde seguramente las damas de aquella época pasarían tiempo arreglándose frente a estos espejos...”. Poder imaginarse la casa colonial, sus rutinas y sus objetos favorece la empatía, capacidad cognitiva fundamental para la construcción de un pensamiento multicausal. El principio de multicausalidad es uno de los conceptos estructurantes de las ciencias sociales, y surge precisamente de la interrela-

ción entre las múltiples variables y dimensiones que constituyen la realidad social (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001).

Los objetos también les permitieron reflexionar acerca de los procesos de trabajo que ellos involucran, las técnicas y los indígenas y mestizos que los realizaron. Una alumna relaciona los objetos de plata que vio en una habitación —“un juego de té de plata muy delicado”— con la explotación de las minas de Potosí a partir del año 1570 y “el trabajo del pueblo indígena”. A partir de esta relación se pudo construir un puente cognitivo que les permitió comprender la economía colonial y, en particular, el eje Potosí-Buenos Aires como estructurador que organiza la sociedad, contenido que les resulta particularmente complejo de aprender.

A la hora de explicar qué aspecto les había permitido comprender mejor la sociedad colonial, casi todos señalaron la centralidad de la evangelización, presente en los motivos religiosos que ilustraban las pinturas, esculturas y demás elementos adoratorios vinculados al cristianismo. Incluso, a muchos estudiantes les sorprendió el perfil religioso del museo —“La sorpresa pienso que fue, el no imaginarme que me iba a encontrar con este perfil religioso del museo”—.

¿Por qué les asombró a los estudiantes la relevancia de la religión en la sociedad colonial? Por un lado, porque la actuación de la Iglesia católica y la evangelización como eje de la dominación de los españoles sobre las sociedades indígenas es un contenido poco jerarquizado y, por lo general, subvaluado en los manuales y programas escolares, y tampoco tiene presencia en la conmemoración de las efemérides. Esto contrastaba con el carácter religioso que ellos pudieron percibir en la mayoría de los objetos del museo.

Por otra parte, el contacto con los objetos artísticos de tipo religioso de la época de la conquista y la colonización les permitió a los estudiantes conocer los instrumentos concretos que utilizaban para la evangelización, identificar en

ellos los distintos argumentos que utilizaba la Iglesia para lograr su propósito y vivenciarlos como estrategias de dominación. Muchos estudiantes reconocieron que el contenido de algunos cuadros podría generar temor en los indígenas pero a otros, podría invitarlos a refugiarse en la protección que parecía ofrecer la creencia religiosa.

Conclusiones

El contacto con objetos artísticos demostró una potencialidad didáctica relevante. Los objetos observados fueron leídos en clave de época, es decir, contextualizados en el momento histórico de producción. De esta manera sus atributos materiales —tamaño, brillo, la plata potosina como principal material de realización— interpelaron los conceptos teóricos trabajados en el espacio curricular, tales como: *poder*, *sometimiento*, *evangelización*, *estamento social*, etcétera.

En referencia a las representaciones sociales indagadas en la fase inicial de nuestra investigación, resultó notoria la persistencia de explicaciones ancladas en el relato histórico escolar y muy especialmente en las efemérides. Justamente, la visita al museo cuestionó esas representaciones sociales acerca de la sociedad colonial y se constituyó en un camino relevante para el logro de los propósitos enunciados en el Documento Curricular para la Formación Docente, y específicamente para la unidad curricular Enseñanza de las Ciencias Sociales, inherente a:

La desnaturalización de aspectos de la realidad —pasada y presente— a partir de la revisión de las teorías implícitas y las representaciones incorporadas sobre los temas sociales para comenzar a pensarlos en términos de realidades sociales cambiantes y conflictivas, en permanente

construcción. (Plan de estudios para el Profesorado de Nivel Primario)

En este marco, cobra sentido la ampliación de experiencias culturales y sociales de los futuros maestros y maestras. Siguiendo lo que afirma Castorina: “los formatos de interacción cultural en que participan los sujetos suministran la materia prima para la elaboración conceptual” (en Castorina, Barreiro y Carreño, 2010), pudimos comprobar que conceptos que se consideran estructurantes del campo, como el concepto de “poder”, fueron resignificados y apreciados en su complejidad por los estudiantes a partir de la visita al museo. Por ejemplo, pudieron dimensionar el poder de la Iglesia católica en el proceso de colonización de los pueblos originarios, a partir de la magnificencia de ciertas obras artísticas, como así también fueron capaces de concebir la evangelización como objetivo principalísimo de la misma, dimensión que los estudiantes refieren a partir del contacto con las obras artísticas de imaginiería colonial observadas en el museo.

El contacto con objetos representativos del período colonial les permitió, además, la recreación de esa sociedad, y de su funcionamiento. De esta manera, la experiencia favoreció la construcción de conceptos que, por su complejidad, muchas veces se transforman en obstáculos para el desempeño de los estudiantes. Ese proceso de construcción de un conocimiento complejo, transitó por caminos distintos a los que les proponen los textos escritos. Los objetos artísticos les despertaron emociones, sorpresa, curiosidad, asombro, sensibilidad, embelesamiento, indignación; en definitiva, los interpelaron y potenciaron la reflexión y la construcción de representaciones sobre la sociedad colonial con una complejidad que distaba de la simplificación de las imágenes Billiken. Esta experiencia, en el marco de

una propuesta pedagógica, —al igual que los textos escritos— favorecieron las conceptualizaciones. Este es el caso de la comprensión del sistema económico colonial y su papel clave para identificar los conflictos que explicarían los acontecimientos de Mayo de 1810.

Los estudiantes que participaron de la visita al museo recalcaron la importancia de esta experiencia para entender la centralidad de la plata potosina en la vida colonial, tanto en el aspecto específicamente económico, como así también en el estatus que otorgaba a quienes poseían objetos confeccionados a partir de este material.

En relación a la figura del *espectador emancipado* acuñada por Rancière (2010), Sztulwark y Gago afirman:

El espectador emancipado es aquel capaz de activar su potencia sensible e intelectual para sospechar de cualquier sentido como ya dado. Profanador, su actividad subjetiva se torna desafío para cualquier estrategia discursiva de control. (en Simons, Masschelein y Larrosa, 2011)

Es nuestro horizonte como formador de formadores construir en cada estudiante esa figura de *espectador emancipado* y de este modo dar lugar a generaciones de docentes capaces de hacer de su “potencia sensible e intelectual” una herramienta para ir más allá del discurso imperante y del sentido prefabricado. La experiencia relatada nos pone en camino.

Bibliografía

Castorina, J. A., Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). “El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual”. En Castorina, J. A. y Carretero, M. (comp.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Documentos

Pipkin, D., Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Aporte para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario. Dirección General de Planeamiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Plan de estudios para el Profesorado de Nivel Primario. Resolución nº 6635/2009.

Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde el campo del arte

Mariana Spravkin

Sólo la escuela puede crear o desarrollar (según el caso) la aspiración a la cultura, aún la menos escolar.
Pierre Bourdieu, "El sentido social del gusto"

Por lo general, la necesidad de transformación del sistema de formación docente se plantea y gestiona por la vía de los cambios, ya sea en la estructura, en los planes de estudio o en los contenidos de las materias.

Indudablemente este tipo de transformaciones resultan necesarias pero no suficientes ya que, aun con cambios profundos de programas y de reorganización de las carreras, las concepciones de la enseñanza y del conocimiento, los contenidos al interior de las distintas materias y las prácticas de aula de los docentes formadores no logran transformarse cabalmente.

Entre las tradiciones largamente arraigadas en la formación docente se encuentra el sostenimiento del texto escrito como forma monopólica de transmisión del saber, lo cual nos lleva a una reflexión en más de un sentido.

Nuestra escuela en todos sus niveles —inclusive en la formación superior y la universitaria— es heredera del racionalismo cientificista y del pensamiento positivista, y sigue consagrando al libro como dispositivo central de su tarea educadora, aún en un contexto como el actual, signado por

una gran diversidad de soportes, sistemas y modos de comunicación y de acceso a la información.

García Canclini caracteriza este momento histórico, la *era digital*, como de crisis del modelo gutenberiano, considerando que las múltiples vías de acceso al conocimiento generan “nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales” (2007: 77).

A su vez, Bruner (1994) sostiene que “conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce distintas estructuras o representaciones”, aunque no todos estos modos de acceso al conocimiento resultan igualmente “confiables” como fuente de conocimiento para la escuela y para el mundo académico que, todavía hoy, se construye sobre “el mundo de las ideas” y pone bajo sospecha del “mundo de los sentidos” tal como lo plantea la tradición del pensamiento platónico.

Mirando la formación docente desde estos conceptos, es que se ha puesto el foco de la investigación en indagar los aportes que, más allá del texto escrito, puedan aportar otros mediadores significativos a los procesos educativos de los estudiantes de magisterio de educación primaria; tal el caso de los objetos y producciones artísticas entendiéndolas como producciones social e históricamente contextualizadas y como fuentes para el conocimiento.

Esto no significa para nosotros la negación del lugar de la palabra y del texto escrito, sino más bien poder ampliar la presencia de distintos portadores de conocimiento, especialmente considerando que las disciplinas y producciones artísticas son frecuentemente concebidas por los docentes formadores como espacios para la expresión subjetiva (expresivismo) o como un reducto de la cultura ilustrada, que todo futuro docente “debería tener”. Estas concepciones im-

plícitas desconocen el arte y sus producciones como potencial cognitivo, restringiendo el mismo a la cultura del texto escrito, renovando una y otra vez la tradición positivista de la formación docente.

En esta etapa del proceso de investigación se ha trabajado, particularmente, en indagar los posibles aportes de las *artes visuales* al enriquecimiento de la enseñanza de las *ciencias sociales* en la formación de docentes de *nivel primario* a partir de la presencia diversificada de objetos, espacios sociales y procesos culturales.

Aportes de las artes visuales a las ciencias sociales

No es una novedad, en el ámbito educativo, que una disciplina recurra a los aportes de otra para el desarrollo de contenidos propios. En el caso de las artes visuales esto es bastante frecuente; el ejemplo más común es la utilización de obras de arte a modo de ilustración que permita “dar visibilidad”, o ejemplificar ciertos conceptos o situaciones de los que se están hablando. En casos como estos, las obras cumplen una función secundaria, subordinada a “lo que se dice” (dimensión textual).

Es necesario repensar las vinculaciones con los lenguajes artísticos y el trabajo con objetos artísticos considerando su función gnoseológica, los aportes epistemológicos y su presencia como hecho cultural en el marco de una propuesta pedagógica que, en el contexto de la formación de maestros, implica considerar el aporte tanto para su formación como docente como para su formación como ciudadano.

Entendemos que “los formatos de interacción cultural en que participan los sujetos suministran la materia prima para la elaboración conceptual” (Castorina, Barrero y Toscano, 2006); y en este caso, lo que la experiencia de traba-

jo con las artes visuales puede aportar en sí como conocimiento, amplía los marcos de referencia de los estudiantes y sus horizontes culturales; al mismo tiempo que, desde una perspectiva metacognitiva, tiende a la ruptura de un modelo único “de enseñar y de aprender” con una muy predominante autoridad proveniente del texto y de los paradigmas de la racionalidad de la ciencia.

Desde una perspectiva epistemológica y cognitiva, la presencia de las artes visuales provee a los estudiantes de herramientas para trascender la literalidad y apuntar a la polisemia, a la construcción diversificada de sentidos y al uso de múltiples códigos; desde una óptica vinculada a la metacognición y a los modelos de conocimiento, ofrece maneras diversificadas de acceder a fuentes de conocimiento.

Sostenemos que la interacción de los estudiantes con objetos artísticos:

- » Aporta otras *lógicas* epistemológicas imprescindibles en el conocimiento del mundo, tales como lo que Bruner llama una *modalidad narrativa del conocimiento*, que reclama un espacio propio, junto a la racionalidad lógica, hipotético-deductiva.
- » Permite diversificar la elaboración de procesos de planeamiento para la resolución de problemas.
- » Potencia y enriquece la creación de *imágenes mentales*, el *sentido metafórico* y la capacidad para *atribuir significados* en los procesos de representación, mecanismos comunes también a otros procesos simbólicos.
- » Genera el clima y provee medios que facilitan la comunicación, fundamento de todo proceso educativo.

Es importante señalar que los procesos mencionados no se producen “por el sólo contacto” con las artes visuales, sin importar la concepción, el contenido o la modalidad de

las interacciones que se propongan. Ya hemos visto que las producciones visuales pueden utilizarse meramente como una herramienta ilustrativa, decorativa o ejemplificatoria. Para constituirse en un instrumento transformador en los niveles cognitivos, epistemológicos, sensibles y simbólicos es menester sustentar una visión y concepción del *arte como conocimiento*¹ y, desde la enseñanza, sostener una perspectiva crítica y culturalista en lo que hace a la construcción del conocimiento.

Es decir, que los docentes formadores deben fungir como mediadores culturales, teniendo en claro el tipo de relación que se promueve entre las dos disciplinas (ciencias sociales y artes visuales, en nuestro caso) y alentando de modo equilibrado una conceptualización precisa y a la vez un pensamiento que establezca relaciones y asociaciones abiertas y diversas.

La experiencia de trabajo en el Normal N° 8. La visión de las artes visuales

Trabajar en forma *asociada* con otra disciplina implica siempre un descentramiento del punto de vista de los propios conceptos, un corrimiento del repertorio de ideas e incluso del vocabulario específico, para poder acercarse a la lógica y a las ideas centrales de la disciplina con la que se va a trabajar. Esta tarea no siempre es sencilla y requiere del diálogo y de la disponibilidad de “aprender del otro”.

Para pensar los aportes desde las artes visuales fue necesario conocer no solamente los principales contenidos de las ciencias sociales en la formación de los docentes de nivel

1 Para ampliar este concepto, *cfr.* “Una aproximación al conocimiento del arte” (Parte III).

primario, sino también las concepciones de las docentes a cargo de las cátedras, de modo de poder tener en cuenta de qué manera y desde dónde formular una articulación.

Por el momento del año en que se estaba llevando adelante la tarea, las docentes de Ciencias Sociales trabajaron con el eje de *la sociedad colonial*, desde los aportes que las artes visuales pudiera hacer a dos actividades que la cátedra de Ciencias Sociales ya venía llevando adelante: un trabajo domiciliario de los alumnos referido a la época colonial y una visita al Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco.

En ambos casos la tarea se centró en aportes conceptuales que, desde la mirada del arte, resignificaran el mundo de las imágenes con las que habitualmente se trabaja la *época colonial*, tomando distancia y analizando críticamente los estereotipos escolares que suelen utilizarse asociados a este período de la historia.

Se planteó un análisis de la potencialidad de la imagen más allá de lo ilustrativo, pero también más allá de una postura semiologizante en la que la imagen opera como un “mensaje” a ser descifrado. Las imágenes, y particularmente las imágenes artísticas, no son “textos” que se “leen”. Al respecto dice Mirzoeff: “las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, nos golpean, en síntesis: tienen poder. Son como unos ‘potentes prismáticos’ que intensifican e iluminan realidades que, de otro modo, pasarían inadvertidas” (citado en Abramowski, 2007: 21).

En nuestro caso, se apuntó a poner el “poder de la imagen” al servicio de la construcción de contenidos de las ciencias sociales, a partir de las huellas sensibles y las particularidades concretas presentes en distintos objetos significativos; permitiendo así la cimentación de categorías sociales más abarcativas o más complejas, como por ejemplo que los alumnos tomaran en cuenta la relaciones entre las

producciones artísticas y los proyectos políticos y sociales. En este caso particular, estas relaciones estarían asentadas en la sociedad colonial del Río de la Plata; pero también — desde una perspectiva metacognitiva— esta matriz permite el análisis de cualquier otro contexto histórico-político, estableciendo un posible marco para el análisis de lo social.

De esta manera resulta posible construir versiones del mundo ancladas tanto en las posibilidades de los esquemas conceptuales como los perceptuales.

Todas estas conceptualizaciones se plasmaron en procesos de trabajo vinculados a dos actividades que la cátedra de Ciencias Sociales I venía desarrollando con los alumnos.

Primero, un trabajo domiciliario en el que los estudiantes debían elegir imágenes representativas de la época colonial y fundamentar la selección realizada. Cuando se encaró la tarea esta producción ya había sido realizada por los alumnos y se trabajó conjuntamente en la construcción de categorías de análisis de las imágenes seleccionadas a partir de la mirada de las artes visuales.

En el proceso de trabajo nos fuimos dando cuenta de la relevancia de este aspecto, teniendo en cuenta que la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria se apoya, con mucha frecuencia, en el uso de imágenes y, por tanto, resulta relevante la calidad de las imágenes que se ofrecen en el aula y la manera en que las mismas se presentan.

Si el objetivo de las ciencias sociales apunta a construir un pensamiento social complejo y multidimensional, superador de estereotipos; la enseñanza no puede apoyarse en imágenes simplificadas, estereotipadas y de escasa o nula calidad visual. Todo esto resulta especialmente si tenemos en cuenta que las características de los objetos con los que se relacionan los alumnos son determinantes para las interacciones y la elaboración conceptual que a partir de ellos pueden tener lugar (Castorina, Barrero y Toscano, 2006), y

más aún en el caso de futuros docentes que ofrecerán imágenes a sus alumnos. Si la imagen no se la percibe desde la unidad “forma-contenido”, siempre tendremos una mirada sesgada e incompleta y seguramente más proclive a los estereotipos.

¿En qué punto del proceso educativo se rompe la cadena del estereotipo en las imágenes? En nuestro proceso de investigación hemos reflexionado sobre ello y en el trabajo conjunto hemos advertido que un punto de inflexión, indudablemente, es la conformación de una mirada crítica a través de categorías de análisis construidos en el mismo proceso de formación de los docentes. De ser así, éste debería ser objeto de conocimiento, es decir, un *contenido* disciplinar del que no serían ajenos los propios profesores de Ciencias Sociales.

En segundo lugar, otra de las actividades en la que se trabajó conjuntamente fue el armado de la visita al Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco, apuntando a colaborar desde las artes visuales en la organización de actividades y consignas de trabajo durante la visita y en el análisis posterior de los textos elaborados por los alumnos a propósito de la misma.

Se nos planteó la pregunta acerca de si podíamos clasificar los objetos del museo como “obras de arte” o “producciones artísticas”, lo que nos obligó a buscar definiciones teóricas acerca de la obra de arte.²

En este sentido, Bourdieu sostiene que los objetos de arte son “aquellos socialmente designados como obras de arte, es decir, como objetos que a la vez exigen y merecen ser percibidos según una intención propiamente estética que los reconoce y constituye como obras de arte” (2010: 66).

2 Ver imágenes en el Apéndice: II. Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco.

Asimismo, Panofsky sostiene que “la obra de arte es la que demanda ser percibida según una intención estética en el marco de un contexto sociohistórico”, y afirma que la línea que separa un objeto de arte de uno que no lo es, es imprecisa y depende únicamente de la intencionalidad que guía la mirada que se posa sobre ellos. Esta intencionalidad es el producto de normas y convenciones sociales que definen los límites inciertos y cambiantes (citado en Bourdieu, 2010: 65-66).

La definición y los límites del “objeto artístico” fue más una preocupación del equipo de investigación que de los propios alumnos, ya que ellos en el museo pudieron establecer un sostenido y rico diálogo con todo el patrimonio.

Cuando, posteriormente a la visita al museo, los alumnos producen una narrativa de la experiencia, aluden a diferenciar entre la experiencia de “estar” frente a determinadas producciones y “conocer” acerca de ellas a partir de los textos:

—Es muy impactante poder apreciar estos trabajos ya que los libros no pueden reflejar la magnificencia de la época y verlos directamente se ve claramente cómo se esforzaban por destacar cada trabajo, cada objeto.

—Esto llevaría, desde el punto de vista artístico, a apreciar las imágenes como una de las principales armas de evangelización, por lo cual la Iglesia desarrolló escuelas y talleres pictóricos para abastecer programas iconográficos a conventos, iglesias y adoctrinar.

—Me hace pensar en que una cosa es leer sobre la importancia que tenía la plata para la sociedad y otra cosa es ver...

Desde esta perspectiva, parece haberse producido una mirada más holística en la que se articulan distintos niveles de lectura del contenido “sociedad colonial” a partir de una interacción con distintas producciones artístico-culturales que lleva a los alumnos a resignificar conceptos e ideas a partir de esto que están viendo, “o dicho de otra manera, pueden convertir los objetos en portadores de ideas, rompiendo la dicotomía concreto-abstracto” (Loyola y Spravkin, 2010).

Sin embargo, todo este proceso no se produce por el sólo hecho de “estar allí”, sino porque esa presencia estuvo mediada por un accionar docente que, lejos de imponer una determinada mirada, dispuso un escenario en el que los objetos con sus huellas sensibles y los sujetos con sus sensibilidades e ideas pudieran encontrarse y dialogar.

Algunas reflexiones finales

Este recorrido de trabajo conjunto de las artes visuales con las ciencias sociales nos permitió potenciar la necesidad del trabajo en equipo, haciendo un esfuerzo por poner en diálogo las miradas y los conceptos propios de cada disciplina para la construcción de un marco epistemológico y didáctico-pedagógico más complejo y rico, tal como, a nuestro juicio, lo requiere la formación docente.

El trabajo docente suele ser solitario y, más allá de enunciaciones, pensamos que la construcción colectiva en la docencia es algo “en estado de construcción” que requiere no poco esfuerzo y debate. Por otra parte, el campo del conocimiento escolar es cada vez más vasto y específico y se va renovando a un ritmo sostenido. Es imposible para los maestros abarcar con igual profundidad todo aquello que la educación actual y actualizada requiere. Así, el trabajo

en equipo desde el aporte epistemológico y metodológico disciplinar se vislumbra como una respuesta de peso al contexto antes descrito.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2007). "El lenguaje de las imágenes en la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?". En *El Monitor*, año 5, n° 13, julio-agosto. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Madrid, Siglo XXI.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2006). "Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales". En Castorina, J. A. (comp.), *La construcción conceptual y las representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2010). "La interacción de los alumnos del Profesorado de Nivel Inicial y Primario con objetos artísticos: aportes para la formación inicial". En *Revista Praxis Educativa* (595-2069). Bahía, Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía.
- Panofsky, E. (1975). *Meaning in Visual Arts*. New York, Doubleday.
- Spravkin, M. (1996). "La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte". En Alderoqui, S. (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*. Barcelona, Paidós.

Parte II

Relatorías y grupos de trabajo

BIENVENIDA

Mensaje a los participantes

Susana Martelli

A todos quienes compartimos el trabajo en las jornadas:

Fue un gusto enorme compartir este proyecto con todos y todas ustedes al cual le han puesto tanto. Fue un placer trabajar conjuntamente, escuchar en las voces de cada una, la voz de las escuelas que fue abriéndose paso de manera más audible en cada mesa, en cada ponencia o trabajo. Por momentos tan potentes que han demostrado tener la fuerza para remontar una catarata; caminar y respirar no siempre es fácil en este mundo pero, como dice Galeano, cuyo texto acompaño, hacerlo entonces ha sido un gusto.

Caminar es un peligro y respirar es una hazaña en las grandes ciudades del mundo al revés. Quien no está preso de la necesidad está preso del miedo... El mundo al revés nos entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa, nos reduce a la soledad... El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el miedo y lo recomienda. En su escuela, escuela

del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.¹

Un fuerte abrazo.²

1 Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

2 Mensaje enviado por Susana Martelli, coordinadora de la publicación de este apartado de relaciones y grupos de trabajo, en diciembre de 2012.

GRUPO 1

Introducción

María Magdalena Charovsky y Susana Martelli

En esta mesa identificamos algunos elementos comunes en las presentaciones de las profesoras. Ello nos permite establecer ejes que se refieren a la interrogación acerca de *qué es el arte*, a la idea de *experiencia* vinculada al arte, a la relación entre *los lenguajes artísticos y la formación docente*, y a la posibilidad de ampliar los *horizontes culturales* de los estudiantes.

En la presentación “El ridículo. Aporte del arte a la formación docente”, la profesora propone como posible definición de arte la posibilidad de alterar lo establecido, cambiar lo instituido, pero también conmover, perturbar y producir inquietud. El arte, en su rol cuestionador, ofrece la ocasión de poner en riesgo las certezas y crear conflicto en relación con las creencias. En ese sentido, el taller basado en el humor como dislocación de posturas estandarizadas implica una pregunta que agita lo establecido.

En el trabajo “Un taller de teatro en la formación docente”, se plantea la posibilidad de pensar el arte, en particular el teatro, como generación de espacios en los que pueda producirse un encuentro entre sujetos. El teatro facilita

el encuentro y la posibilidad de experimentar el arte, en coincidencia con otros lenguajes artísticos. Pero la potencia propia del conflicto teatral, desanda, deconstruye, devela, permite en coincidencia con otros lenguajes hacer visible lo invisible.

El trabajo “Literatura y danza. Caminos sensibles en nuevos formatos pedagógicos” aporta, en afinidad con las otras temáticas abordadas, la idea de que la formación inicial puede y tiene que ofrecer oportunidades para atravesar la práctica y la vivencia de experiencias artísticas, sobre todo en caso de no haberlas tenido. Hacer empeño en ofrecer experiencias culturales que se corran de los “parámetros de la gramática escolar” favorece y estimula el desarrollo personal y el sentido de la educación, en la cual el arte permite ampliar las definiciones formativas más allá de las metas y fronteras de la escolaridad.

La idea de experiencia vinculada al arte como dimensión de la formación docente se hace presente en “La multisensorialidad en la experiencia artística y en la educación plástica”. La profesora trabaja con personas ciegas y se interroga acerca de cómo recibe una persona con ceguera una obra perteneciente al campo de las artes visuales, y qué modos de expresión plástica posee un artista con ceguera. La propuesta de desarrollar los cinco sentidos como camino de inclusión resulta un desafío en un mundo con predominio de lo visual. Este camino permite trabajar con la idea de experiencia sensorial y propone explorar modos de intervención en la formación docente. El arte es en definitiva la manifestación que hace a la condición humana. ¿Porqué tiene más valor un sentido que otro? El trabajo propone pensar la obra plástica a través de todos los sentidos. La multi o pluri-sensorialidad hacen a la receptividad, a la construcción y rescate de toda forma de sensibilidad, sin negar o seleccionar informaciones y su significatividad.

Uno de los debates planteados se dio acerca del carácter del arte, junto a la crítica de las posiciones innatistas que presuponen que la producción artística es solo para algunos “elegidos”, clausurando la posibilidad de apropiación, con implicancias para la educación en general y la formación docente en particular. Por el contrario, se consensuó que en un contexto desigual de apropiación de bienes culturales el papel de la educación es fundamental, así como el tipo de experiencia y vinculación con el arte que se propicie con los docentes en formación.

Algunas conclusiones y puntos de contacto de las ponencias

Las profesoras compartieron en estos trabajos sus propuestas que tienden a plantear la relación entre las experiencias artísticas y la formación docente. Para ello parten de las experiencias sensoriales como medios de conquista de nuevos territorios. El arte permite ver la propia realidad con otros ojos y el proceso es una búsqueda personal que es formativo en sí mismo. Discutieron con las nociones innatistas de arte, propusieron prácticas que habilitan la experiencia personal con el arte y permitan construir otra mirada. Ello reconoce también el pensar la noción de experiencia y valorarla desde la formación docente como vía de aprendizaje. Estos trabajos en la formación docente facilitan la exploración de los límites y posibilidades y abren caminos que a su vez podrán intentarse en prácticas profesionales futuras.

El ridículo. Aporte del arte a la formación docente

Alejandra Claudia Farley

Escuela Normal Superior N° 3 "Bernardino Rivadavia"

Este año por primera vez ingresé a trabajar en un instituto de formación docente en el espacio curricular "Taller de lenguajes expresivos" perteneciente al Campo de la Formación General, proponiendo un taller de títeres. Me encontré con un grupo muy heterogéneo y numeroso de alumnos que se preparan para ser maestros de inicial y primaria. Las características que presentaron desde el primer momento me llevaron a desarrollar una propuesta de trabajo que puso en foco la comunicación, el juego, el humor, el contacto.

Muy pronto construimos un encuadre, que se constituyó en una especie de pacto grupal, en relación a todo lo que era posible en ese tiempo y ese espacio semanal: ponernos en ridículo estaba permitido y era posible, no sería criticado, ni juzgado, estaba habilitado dado que potenciaría nuestra posibilidad de aprovechamiento del taller.

El ridículo fue un logro potencial, que fortaleció todo el proceso y tuvo una evaluación sumamente positiva luego de todo el cuatrimestre transitado.

Aquí buscaré exponer el valor y la trascendencia de este trabajo pensando, más allá de los límites de este espacio curricular, en la posibilidad de alterar lo establecido, de poner en riesgo las certezas, de encontrarse con el otro desde el humor, dislocando posturas estandarizadas y fijas para generar disponibilidad, encuentro y creatividad.

Dice Mircea Eliade:

Pienso que el ridículo es el elemento dinámico, creador e innovador de toda conciencia que se quiera viva y que experimente lo vivo. No conozco ninguna transfiguración de la humanidad, ningún salto audaz en la comprensión ni ningún descubrimiento pasional fecundo que no haya parecido ridículo a sus contemporáneos. (2000)

No tengo claro si en otros espacios de la formación docente vinculados a otras disciplinas se proponen cuestiones como estas como eje de trabajo. En algunos de los campos del arte (los títeres, el clown, por ejemplo) estas cuestiones, aunque parezca ridículo, se tornan centrales para el desarrollo de las propuestas propias, y estoy convencida del valor que tienen en la formación de la subjetividad. Las considero centrales especialmente para alguien que asumirá un rol docente. Ante la pregunta que plantean estas jornadas —“¿cuál es el aporte de los lenguajes artísticos a la formación docente?”— pienso que la disponibilidad comunicativa y la disponibilidad frente al conocimiento que puede generar transitar el ridículo compartiendo con otros, tal vez sea un aporte particular que algunos campos del arte pueden hacerle a la formación docente.

Bibliografía

Eliade, M. (2000 [1995]). *El vuelo mágico*. Madrid, Siruela.

Un taller de teatro en la formación docente. Un espacio para poetizar la realidad

Nora Bender

Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

Paralelamente se desarrolla un segundo viaje de profundización. Un viaje que nos lleva al encuentro de la vida esencializada en lo que yo llamo el fondo poético común. Se trata de una dimensión abstracta, hecha de espacio, de luces, de colores, de materias, de sonidos, que se encuentran en cada uno de nosotros. Estos elementos se acumulan en nosotros a partir de nuestras diversas experiencias, de nuestras sensaciones, de todo lo que hemos mirado, escuchado, tocado, saboreado. Todo eso queda en nuestro cuerpo y constituye el fondo común a partir del cual van a surgir los impulsos, los deseos de creación. Es necesario pues, en mi proceso pedagógico, llegar hasta ese fondo poético común para no quedarse tan solo en la vida tal cual es o tal como aparenta ser. Los alumnos podrán así remontarse hacia una creación personal.

Jacques Lecoq, "El cuerpo poético"

Es complejo formar maestros en un contexto en el que abunda el desborde de las relaciones virtuales, a distancia, en "no lugares", en la extremidad de la mirada como modo ilusorio de encuentro, mirada virtual que excluye el cara a cara, el cuerpo a cuerpo. De ahí la importancia de la presencia en el Plan de estudio de los profesorado, de espacios de formación artística; y, en particular, de espacios y tiempos en los que pueda producirse un encuentro entre sujetos, encuentro mediado por un lenguaje artístico.

En el espacio del taller de teatro se propone desde el mismo dispositivo de trabajo y desde los contenidos y metodologías que se implementan, que ese encuentro se haga posible.

Un espacio de encuentro...

- » Con el otro
- » Con el grupo
- » Consigo mismo
- » Con el cuerpo
- » Con la imaginación

Un espacio de taller en el que...

des-inhibir, des-andar, des-ocultar, de-construir...

Tomar contacto con este recorrido de producción, apreciación y contextualización dentro del arte teatral.

Poner en juego la mirada acerca de procesos de producción colectiva y del futuro maestro como sujeto.

Implicarse en relación como participante de la producción cultural de su comunidad, de su grupo.

Revisar su imaginario en relación con la habilitación para la producción artística, deconstruyendo posiciones que dan por ciertas afirmaciones tales como que “el arte es solo para una elite de elegidos e inspirados”.

Hacer lugar a la posibilidad de imaginar situaciones de producción teatral dentro del marco de la escuela.

Posicionarse en un lugar protagónico en relación con sus aprendizajes.

Construir una idea de teatro que no promueva la evasión de la realidad sino la posibilidad de atravesarla con un nuevo lenguaje, con una nueva poética.

Generar acontecimientos teatrales para que el público sea sujeto, no para domesticarlo y conservarlo como objeto.

Encuentros en el taller

Año 2012, siglo XXI, la virtualidad atraviesa las relaciones, las determina, las reubica. En estos tiempos un grupo de maestros y maestras en formación piensan, imaginan, desean. Se imaginan enseñando. Se imaginan maestros de un grupo de chicas y chicos que están formándose, subjetivándose.

En la primera clase de cada cuatrimestre abro el encuentro preguntando a los alumnos qué es lo que piensan que va a ocurrir en este espacio. Desde esa primera pregunta, que los involucra desde esas primeras respuestas, asoman varios universos: el de las expectativas personales, el de la biografía de cada uno de los sujetos, la relación con educación, la relación con el arte.

Esa primera pregunta ya es parte de este recorrido de dieciséis encuentros en el que pondrán en juego confrontando, interpelando algunas de las representaciones que pusieron en juego al responder la pregunta inicial.

- » Delirar, bailar
- » Soltarnos, liberarnos
- » Des-inhibirnos
- » No tener vergüenza
- » Soltar prejuicios
- » Fluir
- » Ridiculizarnos
- » Representar obras
- » Producir frente a otros

- » Esto es un desafío para mí, soy muy tímida
- » Sacar recursos
- » Trabajar con el cuerpo
- » Canalizar la energía
- » Crear, jugar con la imaginación
- » Para ser maestro un poco de teatro tenés que hacer

Estas expectativas se pondrán a dialogar una vez inaugurado el espacio del taller con los propósitos planteados para este espacio, y que serán repensados a la luz del encuentro con cada grupo: como productor, y como espectador.

Como productor

Revisar su propia biografía como participantes de procesos de producción en arte. Interrogar su relación y su posición en estas situaciones, su relación con su propio proceso creativo.

Transitar la experiencia individual y colectiva de producir teatro.

Apropiarse del lenguaje teatral en diversas expresiones para habilitar en ellos nuevos lenguajes con los que atravesar la realidad.

Encontrar un lugar en el que construir ficción con otros ubicando la dimensión de la teatralidad en el tiempo y espacio compartido, en el aquí y ahora de la escena, en lo palpable de un encuentro en el que se intentará generar algo de verdad en escena.

Trabajar con textos de la dramaturgia universal y contemporánea que ampliará el horizonte de sus experiencias entrando en contacto con realidades, conflictos y personajes que se diferencian de su realidad más próxima y que los pondrá en contacto con la universalidad de las problemáticas posibles de abordar y metaforizar desde el arte teatral.

Realizar trabajos de puesta en escena en los que él sea protagonista de producciones teatrales.

Posicionarse frente a las expresiones culturales, en este caso teatrales, tomando un lugar activo y protagónico.

Como espectador

Poner en juego en las clases esta posición, la de este otro necesario, para que la situación teatral exista. En esta relación, hay un contenido a comunicar y se hace necesario el trabajo acerca de *dispositivos*, aquello que Eisner llama *formas de representación*. Estas son vehículos a través de los cuales contenidos que son del mundo de lo privado adquieren la condición de público, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, danza, situación teatral (Eisner, 1987).

La incorporación de elementos del lenguaje teatral es lo que dará sostén a ese dispositivo que permitirá desde la puesta en escena hacer público algunas de las ideas, sentimientos, posiciones y emociones de los alumnos.

El dispositivo de la formación. El trabajo en el taller

El *grupo* y la dimensión *tiempo-espacio* no solo son parte de la modalidad y encuadre de funcionamiento del taller sino que son aspectos que son motivo de trabajo y reflexión dentro de este espacio.

El mismo dispositivo de trabajo propone una construcción colectiva del trabajo, invita y desafía a la intervención del otro en la producción de cada uno, propone apropiarse a través de las instancias de evaluación del proceso individual en relación con los otros y con la tarea del recorrido mismo de la formación, primera instancia de protagonismo

que luego desde el plano de la ficción tomará espacialidad en el escenario.

Entonces el dispositivo “habla” de formas de participación, de tomar la palabra propia, de asumir una posición, de atravesar tensiones, de ubicarse en el campo del conflicto como esa fuerza que mueve la vida de la escena y también el proceso de un grupo trabajando en conjunto.

El tiempo y el espacio en el desarrollo de las clases

El tiempo, como ritmo, como repetición, como constancia que *algo se repite y da marco*: una ronda de inicio en la que construir colectivamente y desde distintos formatos la narrativa de lo acontecido en la clase anterior, da una dimensión de proceso que ubica la temporalidad en una dimensión de no corte sino de continuidad, y a la vez genera apropiación acerca de las lógicas metodológicas: un modo de organizar el trabajo que tiene una dimensión lógica y no solo cronológica.

En este tiempo compartido que implica una situación colectiva de trabajo, multiplicidad de miradas que se cruzan, horizontalidad, comunicación tejida entre todos los participantes. Pasaje de la serie al grupo. El otro ya no será intercambiable y eso es fruto de la interacción sostenida en el espacio tiempo de las clases

El espacio de trabajo se resignifica como portador de sentido según los modos en que se lo utiliza: espacio ronda, espacio total de trabajo con el cuerpo real (espacio real), espacio escenario (espacio de la ficción).

El lenguaje teatral como mediador del encuentro en el espacio-tiempo del taller

Poner en escena un texto / poner en juego la propia poética. La puesta en juego de la singularidad y la subjetividad en el desarrollo del trabajo permiten salir de la lógica metonímica, reproductiva, y asomar a ese salto en la producción en el que se vislumbra la originalidad, la singularidad, la imagen propia.

En este sentido, el bloque de trabajo sobre la puesta en escena de textos de “otros” toma un lugar de privilegio como oportunidad de construir sentido propio. Se recorre el análisis de dichos textos desde la estructura dramática y su construcción como texto espectacular en la puesta en escena, y, de este modo, se da cuenta de muchos de los aspectos señalados más arriba: construcción colectiva de sentido, apropiación de la posibilidad de dar sentido propio a la palabra inicial del autor, construcción de la ficción en el espacio tiempo del escenario, pasaje del texto literario a un texto que está atravesado por la poética de lo teatral.

La metáfora del texto teatral como la punta de un iceberg: lo que hay de sentido a construir es aquello que no se ve porque no está presente hasta el momento en que la obra es leída y significada desde la poética de cada uno. Allí se reconstruye una obra, muchas obras. Construir y dimensionar algo de la teatralidad, de ese sentido, esa “espesura” que habita entre las palabras de un texto.

En otro tiempo, en otro espacio que se hace presente, en el aquí y ahora del taller representando la vida de otros.

Bibliografía

Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona, Alba.

Literatura y danza. Caminos sensibles en nuevos formatos pedagógicos

María Silvia Pérsico | *Estudiante: Katherine Chrichigno*
Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

Hacer disponibles unas estrategias de formación que ofrezcan a los docentes el encuentro de experiencias (culturales, sociales, etcétera) donde la relación enseñanza/aprendizaje no se juegue dentro de los parámetros de la gramática escolar.
Birgin y Serra, 2012

La inclusión de prácticas culturales en el espacio educativo formal quizás esté relacionada con mi experiencia personal de las artes. En la formación académica que realicé no tuve la posibilidad de desarrollar estos lenguajes artísticos, y debí andar estos caminos a través de una búsqueda personal. Por ello, me resulta imprescindible la inclusión del arte y la cultura en la escuela, y acuerdo con el planteo de Birgin y Serra, quienes, al preguntarse acerca de las articulaciones entre cultura y educación, identifican “los modos en que la pedagogía se apropió de la cultura y cómo la educación escolar ha incluido e incluye unas formas de transmisión cultural y excluye otras” (Birgin y Serra, 2012). Es necesario, continúan, “mirar la historia de la educación escolar del siglo XX como la historia de las operaciones que la escuela hizo sobre otras manifestaciones culturales, además de las operaciones morales y cívicas”.

Y es preciso interrogarse, nos sugieren también, sobre otros dispositivos culturales que, por fuera de la escuela,

educan hoy, para poder ampliar las definiciones de educación más allá de los límites de la escolaridad, considerando, en clave pedagógica, prácticas que anteriormente no entraban en su campo, como las de la cultura popular, así como también aquellas prácticas culturales consideradas por el discurso pedagógico cuando la escuela las seleccionó, filtró y procesó en su gramática.

En la misma dirección, las autoras nos alertan por los diagnósticos sobre la deficiente educación de la escuela secundaria, como etapa previa a la formación docente inicial, lo cual, sumado a los estudios sobre el pobre capital simbólico de los estudiantes del magisterio, reflejaría que nos encontramos frente a un aspirante a la docencia pobre cultural y simbólicamente.

Siguiendo este pensamiento, nos preguntamos entonces cómo ampliar el horizonte cultural de los estudiantes de profesorado.

Con el objetivo de enriquecer el capital cultural de los futuros docentes y buscar caminos pedagógicos en relación con el desarrollo o fortalecimiento de estos lenguajes artísticos, desarrollamos experiencias en el marco de la asignatura Literatura Infantil en la Educación Inicial —CFE—, durante el segundo cuatrimestre 2011 y durante la cursada del Taller de Artes del Movimiento —CFG—, a lo largo de la primera etapa de cursada del 2012, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 8.

Desde estas prácticas artísticas, intentamos fortalecer el campo cultural en la escuela, formar público para las artes, posibilitando el desarrollo de la sensibilidad artística y la manifestación expresiva en estos lenguajes, la reflexión grupal sobre las técnicas y el impacto de las prácticas en los alumnos.

La literatura infantil en la educación inicial

La asignatura incluyó tres acciones que posibilitaron el encuentro de los alumnos con formatos artísticos estrechamente vinculados con los contenidos curriculares: narración, teatro de títeres e historieta, y que estuvieron enmarcados en el proyecto “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación de docentes”.¹

Esta investigación participativa fue aceptada por el grupo cuando se explicó su objetivo y las acciones planificadas: Nos encontraríamos con una obra de títeres y su director títerero; invitaríamos a los historietistas para aprender cómo realizar una narración de estas características, así como la escucha de historias y el intercambio con una narradora.

En la primera experiencia, Marcela, la narradora, contó cuentos para grandes y chicos y dialogó con el grupo sobre su trabajo, conquistando al auditorio desde el comienzo; también transmitió sus secretos sobre el arte del narrar y algunas técnicas. Las alumnas se mostraron muy interesadas (los rostros dieron cuenta de que el encuentro había logrado su objetivo).

El grupo Banda Dibujada² desarrolló un taller de historieta, en el que un guionista y un dibujante enseñaron al grupo de alumnas el lenguaje de la historieta, de modo que cada una terminó creando la suya propia.

Y la última experiencia fue con Diego y sus títeres, en la que el grupo participó de una función y, al cierre, realizaron un intercambio. También, las risas y la participación activa de los alumnos en las apelaciones de los títeres al auditorio posibilitaron un tiempo de magia y juego.

1 Autoras del proyecto: Pipkin, D., Alonso, V., Spravkin, M. y Loyola, C. INFD (2010) N° 1163, IFD Escuela Normal N° 8 (Ciudad de Buenos Aires).

2 Cfr.: <<http://bandadibujada.blogspot.com.ar/>>.

La encuesta realizada

Para poder reflexionar mejor sobre el impacto de las prácticas nombradas y en conjunto con la coordinación del proyecto general, definimos la realización de una encuesta al término de las prácticas. El cuestionario apuntó a recabar información sobre el conocimiento y la experiencia, por parte de las alumnas, de estos lenguajes artísticos, y la impresión que les habían causado al realizarlos. También pretendió que los alumnos seleccionaran una de las tres experiencias y opinaran sobre lo que pudo aportarles cada una.

Las respuestas reflejan la coincidencia en cuanto a las sensaciones que les produjeron, altamente positivas; resaltan el disfrute de las actividades, señalan lo divertido, interesante y creativo de las vivencias, así como destacan que no es común encontrar este tipo de actividades en los profesores, que son altamente enriquecedoras.

Todo el grupo respondió que estas prácticas aportaron a su formación docente, e indicaron que, gracias a ellas, adquirieron experiencias y conocimientos que no hubiesen podido lograr por su cuenta. Valoran su inclusión, tanto por su escasez en la propia formación primaria, como en la formación reglada superior.

Mirar, escuchar, tocar, mover, cantar, danzar, descubrir, percibir y expresar nuestro imaginario a través de los distintos lenguajes artístico-expresivos, resulta una oportunidad única de estimular nuestra sensibilidad.

Limitar este tipo de experiencias es descuidar una parte esencial del desarrollo y de la formación de todo sujeto. Los futuros docentes, que nos estamos formando para la educación de los niños en el Nivel Inicial, necesitamos conocer desde nuestra propia experiencia adulta, estos

lenguajes artístico-expresivos y sus posibles articulaciones, para luego diseñar escenarios e itinerarios didácticos acordes a los niños que tengamos a cargo. También necesitamos actualizar nuestro bagaje cultural y formar nuestros propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes manifestaciones artísticas, que luego seleccionaremos para acercarlas a los niños.³

El Taller de Artes del Movimiento

Artes del Movimiento es un taller creado recientemente; es opcional e integra el grupo de los lenguajes artísticos de la formación general. Tiene como objetivo la vivencia y la reflexión de cada persona con la experiencia del movimiento expresivo. Para ello, se trabaja desde la expresión corporal, la que es enmarcada en la evolución de la danza. Las alumnas profundizan aspectos de la historia de la danza y sobre las diversas artes del movimiento —danzaterapia, danza moderna contemporánea, danza integradora, etcétera—, así como sobre la localización de estas diferentes prácticas en la Ciudad de Buenos Aires. Se busca, asimismo, que los alumnos participen de un espectáculo, formándose como público para la danza y fortaleciendo su recepción sensible hacia esta manifestación artística.

Si nos preguntamos acerca de qué aporta la interacción con objetos y lenguajes artísticos, mediada por el docente, en el crecimiento del repertorio comunicacional, sensible y cognitivo de los estudiantes, debemos considerar, por un lado, el disfrute del espectador ingenuo ante el hecho artístico, como un momento primero; la reflexión sobre ese

³ Colaboración de Katherine Crichigno, alumna del ISFD N° 8, que cursó la asignatura y el taller mencionados y participó en la presentación realizada en las jornadas.

contacto significa una toma de distancia que recupera esa “ingenuidad” inicial. La conceptualización y la pedagogía de cada lenguaje, con su didáctica, se va desplegando de forma espiralada, entre la vivencia y la reflexión.

El proceso de apropiación del arte a partir del dispositivo escolar obrará con un doble valor: por un lado el que pueda hacer a la ampliación de las interacciones culturales de los estudiantes como tales y por otro lado, en tanto futuros formadores, se estará desplegando un modelo escolar que incluye la apropiación del arte entre sus preocupaciones, así como también los mecanismos pedagógico-didácticos que permiten su efectivización en el aula. (Spravkin y Loyola, 2011)

La inclusión de estas prácticas pedagógicas, que permiten apropiarse de los lenguajes artísticos, en el marco de las asignaturas, talleres y espacios de la formación, permite destrabar las barreras entre educación, arte y cultura. Y al decir de las autoras que han ayudado a hilvanar este relato y reflexión, “camino con nuevas encrucijadas”, configurando abordajes que extienden los horizontes, colaboran en la recreación de la pedagogía y, quizá —por qué no— traigan consigo algunas claves para ampliar la mirada y volver a pensar un vínculo tan caro a la tarea de educar.

Bibliografía

- Birgin, A. y Serra, M. S. (2012). "Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas". En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires, Paidós.
- Spravkin, M. y Loyola, C. (2011). "La interacción de los estudiantes del profesorado de nivel inicial y primario con objetos artísticos. Aportes para la formación inicial". En *Práxis Educativa*, vol. 7, n° 10, junio-julio, pp. 11-29. Bahía, Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB).

La multisensorialidad en la experiencia artística y la educación plástica

María Cristina Heredia Basail

Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial

"Sara C. de Eccleston"

En la sociedad contemporánea, las imágenes visuales son consideradas la gran fuente de información, nos invaden y hasta nos contaminan con sus mensajes. Dicha preponderancia de lo visual se extiende de tal manera que los demás canales de percepción no son tan estimulados como lo es el sentido de la vista.

Frente a alumnos que se encuentran cada vez más inmersos en una sociedad visual, la formación docente tiene como desafío el estimular y sensibilizar los cinco sentidos para enriquecer la apropiación del conocimiento y de esta manera educar en los lenguajes artísticos.

La presentación en las jornadas ha tenido como objetivo abordar, a partir de las conclusiones de una investigación realizada sobre la percepción y la expresión artística en personas con ceguera o disminución visual, las distintas estrategias en la educación plástica que pueden implementar docentes y aquellos que transitan su formación docente, permitiendo tomar conciencia de la importancia de desarrollar el pleno potencial de percepción y expresión artística de los alumnos.

Bibliografía

Díaz Aledo, L. (1999). *Vivir con discapacidad. Guía de recursos*. Madrid, Poliedro.

Eisner, E. W. (2005). *Educación de la visión artística*. Barcelona, Paidós.

Heredia Basail, M. C. (2010). *Artes plásticas: la comunicación de la experiencia artística en personas con ceguera*. Tesis de Licenciatura. Buenos Aires, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

———. (2011). *Artes plásticas: La comunicación de la experiencia artística en personas con ceguera*. Video documental en el marco de la tesis de licenciatura. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=9AUYgB5GF2w>>.

Kanizsa, G. (1998). *Gramática de la visión. Percepción y pensamiento*. Barcelona, Paidós.

Oyarzábal, C. (2004). *Torcer el destino*. Buenos Aires, Letra Viva.

GRUPO 2

Introducción

Claudia Loyola y Rosana Ponce

Poder capturar el aporte de los lenguajes artísticos en la formación docente implica, en este caso, poner en foco y situar el análisis más allá y más acá de ellos. Como una lente que insiste en retratar para recuperar aquello que va más allá de lo evidente, cada ponencia presentó con mayor nitidez o de un modo más difuminado la especificidad de este aporte. La fotografía, el teatro y el video estuvieron presentes. Cada ponencia proveyó escenas concretas desarrolladas en las clases y permitió acceder a las búsquedas que las propuestas incitaron en los alumnos del profesorado. Las tres muy diferentes pero en cada caso aluden a algo del orden de la disrupción presente en el dispositivo formador.

Dos de las ponencias refieren a instancias con poca trayectoria en los institutos de formación docente, como son los Espacios de Definición Institucional que abrieron la oportunidad de que propuestas referidas al lenguaje fotográfico en un caso y un taller de teatro en el otro, brinden la oportunidad para ampliar la mirada, descubrir y generar “otros mundos posibles” en su entorno cotidiano.

La alusión al gusto, al disfrute, al placer, da cuenta de un intencionado trabajo sobre la sensibilidad de los estudiantes. Especialmente en los dos primeros trabajos se menciona la peculiaridad que tiene este tipo de situaciones de enseñanza, cuando los interlocutores no están formándose como futuros artistas sino como docentes generalistas.

La exploración de este campo en la experiencia formativa de los sujetos requiere innovaciones en las formas organizativas del trabajo en la institución. La reconfiguración del trabajo en el aula, en la organización del espacio, en la gramática de las propuestas, en la incidencia del cuerpo y la intencionalidad y emoción de los estudiantes en las situaciones, son aportes peculiares que otorgan una vitalidad interesante a la dinámica de la formación docente.

Estas experiencias abren interrogantes en torno a cómo se instituyen en los trayectos formativos espacios que promueven la metáfora, lo lúdico, e invitan a pensar cómo acontece la incorporación de estos saberes donde pensamiento y sensibilidad, acción y reflexión se articulan.

En el tercer trabajo aparece también un enfoque orientado a buscar nuevas formas de combinación entre los saberes disciplinares y la posibilidad de lograr la incorporación de la tecnología y el lenguaje visual a través de la producción de videos, como corolario de un trabajo de investigación del área de ciencias biológicas. Aquí se observa, en primera instancia, que desde un espacio más institucionalizado se habilita un cruce entre un conjunto de saberes que podríamos definir como más tradicionales y escolarizados (pensándolos desde la configuración histórica de las disciplinas escolares) con las nuevas tecnologías y las posibilidades del video como producción cultural para la presentación de contenidos. Es la docente quien establece las reglas para la elaboración de esta producción y los estudiantes hacen su aporte transmitiendo a la cámara de modo sucesivo sus textos.

Retomando algunas de las cuestiones que aparecieron desde estos nuevos aportes, no solo es preciso destacar la implementación de dispositivos diferentes en las aulas del instituto formador, sino también los efectos que éstos van provocando en dichos espacios y los modos de habitarlos, de producir “experiencia”, y de interpelar a los estudiantes en prospectiva como futuros formadores.

En algún sentido, las experiencias narradas en las dos primeras ponencias revelan que los estudiantes comienzan a transitar nuevos lenguajes como parte de una verdadera experiencia estética que se aleja del mero consumismo o del entretenimiento. Se reconoce cierta tensión entre los diversos lenguajes artísticos y su potencialidad para la producción sensible y polisémica, y de muchos de los consumos culturales que muchas veces se limitan a las propuestas de las industrias culturales que no promueven su reelaboración crítica ni expresiva.

Los espacios que abren los talleres de fotografía y de teatro traccionan la búsqueda y la producción de sentido, revelando un rol activo que tiende a hacer posible la experiencia estética. Los modos de implicancia en cada propuesta revelan también un proceso en donde afloran “sensibilidades” y se desandan ciertos supuestos respecto al arte como patrimonio solo de especialistas o artistas; abren en cambio modos de verlo y producirlo que amplifican y diversifican la representación de las diversas “realidades”. El trabajo intersubjetivo que van realizando los estudiantes aparece claramente a través del análisis y la reflexión que en estos mismos espacios se van propiciando.

Es relevante señalar que las tres ponencias son el resultado de una reflexión sobre la puesta en marcha de proyectos pedagógicos que se animaron a incorporar los lenguajes artísticos desde diferentes perspectivas y disciplinas, pensándolos también como parte del bagaje cultural que hoy

circula en la sociedad; y en otros casos, trascendiendo la mera inserción o aplicación de elementos de los diferentes lenguajes, para dejar señuelos de una formación constitutiva de las subjetividades.

Los trabajos expuestos abrieron la posibilidad de comenzar un intercambio de ideas y debates en sintonía con la búsqueda de modos de propiciar dispositivos novedosos o de habilitar espacios de intersección entre los formatos tradicionales con otros lenguajes menos convencionales.

Si bien no aparece un cuestionamiento respecto a la necesidad de incluir lenguajes artísticos en la formación, se denota cierta preocupación por la “escolarización” del arte en su trasposición didáctica, en términos disciplinares y modulares. En las tres ponencias se destaca fuertemente la necesidad de buscar espacios interdisciplinarios que habiliten otras formas de incluir los lenguajes artísticos a la tarea docente, más allá del tiempo delimitado por la currícula escolar.

La discusión encuentra puntos álgidos en torno a pensar y repensar la crisis en la escuela, sin dejar de ver involucrados a los lenguajes artísticos, o al menos sus versiones más escolarizadas y escolarizantes. Se pone en cuestión cierta lógica prescriptiva que tiende a disecar las propuestas y transformarlas en un “deber” que se cumple. Estar alerta a estas tradiciones es parte de la mirada crítica.

Las intervenciones de los exponentes y de los participantes intentaron recuperar y analizar prácticas que posibilitan ampliar las fronteras de cada disciplina desde miradas pedagógicas más accesibles a lo experiencial.

Quedan abiertos algunos interrogantes que ponen de relieve la necesidad de volver a pensar cómo son enseñados/vividos/apropiados los contenidos de los lenguajes artísticos. El desafío de recuperar el poder disruptivo y convocante del arte puede generar intersticios allí donde la gramática de la

formación tienda a cerrarse sobre sí misma, para permitir volver a mirar el territorio cotidiano —como en el taller de fotografía—, los espacios, los objetos y, fundamentalmente, a los otros cercanos con los que compartimos —como en el taller de teatro—, desde una mirada novedosa y sensible al hallazgo y la sorpresa.

Los aportes de los lenguajes artísticos más allá de la enseñanza artística

*Silvia Fuchs | Estudiante: Julieta Pozzoto
Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"*

El siguiente trabajo está realizado desde dos perspectivas; una de ellas es la de la alumna Julieta Pozzoto, quien cursó el Espacio de Definición Institución "La Imagen: tradiciones y rupturas" y, la otra, la de la profesora Silvia Fuchs.

En el contexto actual lo mediático es uno de los lenguajes dominantes presente en las calles y en nuestras casas, imágenes con las cuales estamos constantemente en contacto y que la mayoría de la veces no nos damos cuenta que nos rodean y que sin embargo conforman parte de nuestra cotidianidad y coadyuvan a nuestra cosmovisión. El desplazamiento de las salidas familiares por los consumos televisivos o videográficos dan cuenta de ello hace ya años; solamente con hablar con nuestros alumnos o leer análisis socioculturales como los de Néstor García Canclini dan cuenta de este estado de situación. En el libro *Consumidores y ciudadanos*, García Canclini (1995) da cuenta de la modificación de los consumos culturales en tanto a que si bien hay un mayor consumo cultural cinematográfico, se han modificado las formas de ver cine en relación a los siguientes aspectos: entre lo real y lo imaginario, entre el fluir urbano a la recep-

ción de entretenimiento en el hogar y entre lo nacional y lo transnacional, lo que a su vez trae aparejado una baja en los consumos culturales fuera del ámbito privado. El consumo de bienes culturales en museos, teatros y espacios públicos tiene una afluencia fluctuante dependiendo de los nombres de los artistas implicados en la producción, y de su reconocimiento ya no sólo en el campo cultural sino también en el campo mediático.

Los sociólogos consideran que esta situación de retraimiento al consumo hogareño se produce por diversos factores, entre los cuales se encuentran las grandes distancias de las metrópolis que llevan a que los ciudadanos, en el tiempo destinado al ocio, no quieran trasladarse grandes distancias para realizar consumos culturales, y el miedo a la inseguridad. Este cambio, a su vez, pone en evidencia el desconocimiento de los centros culturales, asociaciones vecinales u otras instituciones que también laboran con difusión cultural en los barrios, lo que trae como consecuencia una homogenización de los consumos y del gusto, no considerando lo cercano, como centros donde se puede asistir y disfrutar de objetos artístico-culturales que coadyuvan a la diversidad.

El teórico Rudolph Arnheim considera que los sentidos desempeñan un papel fundamental en la vida cognitiva, por lo cual concibe a las artes como medios privilegiados para proporcionar estímulos sensitivos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación. Para este autor la visión “está ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos” (Arnheim, 1993: 130), “ver implica pensar” (32). Si la percepción en el campo educativo permite generar nuevos conocimientos al poner en relación nuevos estímulos sensibles con conceptos previos, consideramos que el trabajo con los objetos artístico-culturales se constituyen en herra-

mientas básicas para generar nuevas miradas, perspectivas y concepciones de otros mundos posibles.

El propósito de ampliar la mirada no es sólo descentrarla para poder captar aquello que sin determinados campos culturales se hace más dificultoso asir, sino que a su vez implica mirar lo cercano y posibilitar desde la educación, incorporando a las familias, otros consumo culturales, poner en escena aquello que pasa desapercibido para poder cotejarlo, pensarlo y consumirlo y ampliar de esta manera el mundo perceptivo, creativo y cultural.

El arte, la equidad cultural y la inclusión

Para la equidad, la inclusión y la democracia se hace necesario incorporar dentro del ámbito educativo el arte, no sólo como espacio curricular tan a menudo arrastrado a las efemérides o suplantado por otra actividad que se la considere más importante que la enseñanza artística. Este accionar está fundado en conceptos del currículum moderno que consideran la enseñanza artística como una disciplina menor frente a las disciplinas “principales” (Terigi, 1998: 13-91) y no toman en cuenta la potencialidad de lo artístico como herramienta de aprendizaje de otros saberes. De hecho, los docentes incorporan en sus planificaciones la utilización de fotografías, cuadros, películas, músicas, salidas didácticas, entre otras, que implican un conocimiento de los lenguajes específicos que sin embargo han quedado al margen de la formación del profesorado durante mucho tiempo. Recién con la inclusión de los espacios de definición institucional, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, se le ha dado lugar a otras miradas sobre los objetos artístico-culturales, pero a su vez dan cuenta de que los cambios en

el currículum del profesorado reposa sobre las necesidades que considera cada institución, y es sintomático que muchos de los profesorados de nivel inicial y primario han elegido materias y talleres que abordan diversos lenguajes artísticos y comunicacionales, los cuales logran hacer visible aquello que pasa inadvertido y así realizar lecturas críticas reflexivas sobre los objetos/consumos culturales.

Los ministros de cultura iberoamericanos, en *Un proyecto cultural para la década de los Bicentenarios*, establecieron como objetivo:

... integrar en nuestros programas educativos la iniciación en el disfrute de los bienes culturales, no como un aspecto complementario ni como la adquisición meramente intelectual o, aún peor, memorística, de unos conocimientos enciclopédicos para fomentar la erudición, sino como una auténtica iniciación a unas experiencias sensibles que nos construyen y desarrollan en todas las dimensiones de lo humano. (2010: 37)

En este documento se establece la necesidad de revisar: la formación docente, las relaciones existentes entre la escuela pública y los centros de difusión cultural como los museos, conservatorios, bibliotecas, entre otros, y a su vez estimular la educación como una variable estratégica para la formación de ciudadanos cultos, no elitistas, libres y “participantes activos de la construcción y expresión cultural” (2010: 77). Consideran el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas como una estrategia poderosa para la formación de las personas en tanto desarrollo de: la capacidad creativa, la autoestima, la predisposición al aprendizaje, el trabajo en equipo y el pensamiento abstracto.

El arte permite también incrementar la sensibilidad estética y apunta a la formación integral en tanto aporta nuevos

conocimientos que se pueden poner en relación con otras temáticas curriculares, y fortalece los valores de participación, ciudadanía, tolerancia y respeto a los otros; una forma de acceso y comprensión de otros modos de expresión, de otras miradas, de otros mundos, a la vez que permite incrementar el capital cultural que a veces las familias no tienen la posibilidad de estimular por razones sociales, culturales y/o económicas, abriendo así el camino a la propia voz.

Por último, tomaremos el pensamiento de Jesús Martín-Barbero (2006), el cual establece que los chicos han desarrollado nuevas sensibilidades y poseen experiencias de consumos culturales que no son correlato de la secuencia lineal planteada por la palabra impresa, por lo cual la escuela debe proveer “nuevas alfabetizaciones”, o sea, una alfabetización tecnológica y otra mediática y audiovisual para lograr en los educandos el aprendizaje de nuevos lenguajes, indispensables para la sociedad actual. En esta línea, y desde nuestra perspectiva, para lograr la equidad educativa no sólo es necesario incorporar la alfabetización de los nuevos lenguajes sino también reforzar e interrelacionar todos los lenguajes dado que las nuevas tecnologías y las formas artístico-expresivas abrevan en la conjunción de múltiples lenguajes que a veces quedan descontextualizados por la falta de conocimiento del lenguaje y de la historia de las imágenes.

Los caminos de la libertad

La enseñanza de los lenguajes artísticos, desde nuestra perspectiva, es fundamental en la formación de los futuros docentes porque permiten vehicularizar diferentes contenidos escolares y posibilitan, como lo establece Flavia Terigi (2009), establecer como estrategia un repertorio de activi-

dades donde abreen diversas dimensiones del contenido escolar. Es imposible que un docente trabaje con materiales auxiliares si no conoce los lenguajes desde los cuales se pueden llegar a abordar esos contenidos. Es así que, por más que se tengan manuales escolares, el trabajo educativo se empobrece si el docente no le aporta las posibles dimensiones que aportan los lenguajes con los cuales va a laborar y desde los cuales puede establecer diversos análisis, además de poder aportarle a los alumnos un rol activo y creativo en el proceso de aprendizaje.

Nos enfocaremos específicamente en el lenguaje fotográfico ya que es una herramienta didáctica muy utilizada para la enseñanza, además de ser sugerida su inclusión en los diseños curriculares.

Es importante considerar algunas cuestiones cuando se trabaja con soportes didácticos fotográficos. Toda fotografía es una imagen, por lo cual es una re-presentación de la realidad —se vuelve a presentar algo—, la cual está mediada por ser la manipulación de lo técnicamente visible y no de lo humanamente visual. La fotografía elimina toda información que no sea susceptible de ser transformada en términos ópticos, reduce la tridimensionalidad en bidimensionalidad.

Barthes (2009) establece que la fotografía es una huella del objeto representado, por lo cual no tendrá iguales cualidades que el objeto de referencia, y su tiempo es el horizonte de un pasado ya que es la captación de un instante.

Una representación implica un recorte de la realidad representada. Es el *enquadre* el que determina el espacio que se va a captar y que el espectador va a ver; así se establece un contorno material que actúa como mecanismo que mediante una elección local de un *punto de observación privilegiado* (Zunzunegui, 1998: 131-144) es capaz de producir un efecto figurativo, lo cual determina un espacio *in* y un

espacio *off* en tanto que aísla y define un enunciado visual; esto produce una fragmentación y una discontinuidad en la representación, dado que el mundo natural continúa más allá de los enunciados visuales. Al excluir el espacio *off* el encuadre fotográfico es centrípeto, se vuelve hacia sí mismo como textualidad de manera tal que el enunciador diseña las condiciones de acceso al significado del texto visual. Por lo tanto, el encuadre da cuenta de un punto de vista y de una posición desde la cual se da a ver.

El texto fotográfico, como todo discurso visual, utiliza códigos que el receptor deberá transformar en contenidos, a la vez que lleva a cabo una tematización textual; sin embargo, el mismo es potencialmente multisignificante ya que el lector pone en juego diversas estrategias de lectura.

Para poder comprender y analizar los textos fotográficos es necesario manejar los elementos del lenguaje (ángulos, planos —la distancia focal—, usos del color, de la luz y del grano) y la sintaxis (la elección y distribución de los elementos del lenguaje). Por lo cual es posible realizar una lectura objetiva a partir de la descripción de la imagen en tanto lenguaje, y una lectura subjetiva en tanto asignación de sentidos por parte del espectador, los cuales están en relación tanto al conocimiento del lenguaje como al campo cultural del observador.

Consideramos también importante que al analizar imágenes de personas o grupos sociales tengamos en cuenta la formación de estereotipos, ya que muchas veces las representaciones se toman como un tipo característico de esos sujetos y/o grupos, por lo cual sería conveniente, cuando se labora con imágenes, pensar: ¿quién está hablando en esta imagen? ¿Es la imagen que habría elegido ese grupo para representarse a sí mismo o fue elegida por otros? Cotejar imágenes construidas por el propio grupo y por otros lleva a desandar preconceptos circulantes.

Por último, quisiéramos reflexionar sobre la necesidad de reinstaurar, al decir de Sontag (Berger, 1998), una lectura radial, en tanto volver a situar la fotografía en el tiempo narrado (ya que el original sería imposible), en el contexto, que se hace histórico cuando es asumido por la memoria y la acción social. Este sistema radial permite a la fotografía ser vista simultáneamente en los siguientes términos: personales, políticos, económicos, dramáticos, cotidianos e históricos.

Pensamos que a partir de los elementos señalados en este apartado se puede realizar una lectura profunda de las imágenes con las cuales convivimos y, de esta manera, también reflexionar sobre la selección de los materiales pedagógicos con los cuales trabajamos. Si los docentes comenzamos a descentrar nuestra mirada, a realizar, buscar y analizar las imágenes en general y las fotográficas en lo particular, abriremos nuestro campo perceptivo y sensible, conoceremos nuevas formas de representarnos y descubriremos mundos que generalmente pasan desapercibidos, permitiéndole a otras voces tomar la palabra.

¿Espacios de formación cuestionados?

Tal como expreso en el título de este escrito, creo que estos espacios, incluidos recientemente (al menos en nuestra escuela) son generalmente muy cuestionados por nosotros los estudiantes... por su duración, carga horaria, contenidos, etcétera.

Muchas veces la vorágine de querer verse recibido lo lleva a uno mismo a no valorar la oportunidad que la formación le da. Oportunidades que probablemente no vuelvan a presentarse durante la práctica.

Creo que estas opiniones varían a medida que la cursada avanza. Es en ese momento en el que uno se da cuenta de los aportes que estos espacios pueden brindarnos. Y sobre todo cómo, a diferencia de la mayoría de las demás materias, seminarios y talleres, estos espacios propician un enriquecimiento, no únicamente destinado a la futura práctica dentro del aula, sino más bien a la formación integral de nosotros como estudiantes.

Cómo no valorar estos espacios como futuros docentes, si cotidianamente nos dedicamos a hablar de la importancia que sabemos que tiene generar espacios similares dentro de la escuela para que los alumnos puedan ampliar sus experiencias estéticas, y si pretendemos poder tender un puente entre los niños y la cultura. Esto, entendiendo que es fundamental que la escuela asuma la responsabilidad de ser promotora de cultura, por lo cual es indispensable que nos formemos para esta tarea, y sobre todo para ser personas con un campo cultural amplio, o al menos personas abiertas a ampliarlo.

Además, cada uno de estos espacios, como también los distintos lenguajes expresivos, tienen distintas características y promueven aprendizajes bien diferenciados. La práctica y el conocimiento de cada uno nos permiten ampliar nuestras posibilidades expresivas y comunicativas, ofreciéndonos un nuevo modo de acceder al universo simbólico.

Por otro lado, específicamente en el Espacio de Definición Institucional “La imagen: continuidades y rupturas”, pudimos centrarnos en conocer otros lenguajes, como por ejemplo: el lenguaje fotográfico. Como todos los lenguajes, está compuesto por diversos elementos gramaticales que constituyen la conformación de un discurso. Conocimos el mundo icónico y la función del referente, la importancia de los planos, los ángulos, etcétera.

Tal como se lo expresé a la profesora en la conclusión personal de mi trabajo final, no fue un recorrido fácil, ya que me costó entender que existe más de una manera de observar lo que nos rodea. Me llamó mucho la atención notar cómo no miramos lo que inclusive muchas veces tenemos delante de nuestros ojos. Se trata, creo, de poder mirar distinto o mirar de distintas maneras, de poder analizar las representaciones que se nos presentan, de modo crítico y reflexivo. Lo cual no únicamente me resulta significativo como futura docente, sino más bien como persona, en el significado más amplio de la palabra.

Considero fundamental formarnos desde esta otra mirada y por supuesto ejercitarla para poder incorporarla y tenerla presente. Por esto valoré este espacio y creo que fue el punto inicial de una práctica que espero poder continuar, tanto en lo que me queda como estudiante, como así también en mi futura práctica docente.

Bibliografía

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós.

Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona, Paidós.

Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.

Berger, J. (1998). *Usos de la fotografía. Mirar*, pp. 67-84. Buenos Aires, De la Flor.

Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura (2010). *Un proyecto cultural para la década de los Bicentenarios. El desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En línea: <http://www.culturasiberoamericanas.org/Doc.Cultura_23ago1.pdf>.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.

———. (2010). *Imaginario urbano*. Buenos Aires, Eudeba.

- Martín-Barbero, J. (2006). *Dinámicas urbanas de la cultura y cultura escolar*. En línea: <http://www.consultas-cursos-de-psicoanalisis.com/cultura2dsociologia2dantropologia/j.m._barbero_2d_dinamicas_urbanas_de_la_cultura.pdf>.
- Terigi, F. (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En *Arte y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.
- . (2009). *Trayectorias escolares: una mirada sicopedagógica*. Córdoba, Secretaría de Estado de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En línea: <<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/TERIGI%20Flavia.pdf>>.
- Zunzunegui, S. (1998). *La imagen fotográfica. Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.

Lo invisible, visible. Travesías teatrales en el Profesorado de Educación Inicial

Haydée Álvarez

Escuela Normal Superior N° 10 "Juan B. Alberdi"

¿Qué pueden aportar los lenguajes artísticos a la formación docente?

A partir de esa pregunta instalada por los especialistas podemos volver a pensar qué aporta el color al cotidiano... qué aporta la música al planeta... qué aportan las historias al trajinar... qué aporta la representación de una ficción a la realidad mas álgida...

Quizás nada.

Sostengamos entonces esta primera idea como válida y avancemos en el sentido inverso.

SI no hubiera color, ni música, ni historias, ni ficciones, todo continuaría existiendo, pero parte de lo que nos provoca asombro, alegría, desconcierto o nos conmueve, no estaría. Seguramente aumentarían las personas con alteraciones psíquicas y los desocupados en el sindicato de artistas...

Si, contrariamente, sostuviéramos que el color, la música, las historias y las representaciones aportan tanto, la pregunta imprescindible aparecería de todos modos: porque tantas veces debemos justificar su existencia.

Quizás algo de lo que pensamos aquellos que creemos en la alfabetización en el sentido más amplio en todos los lenguajes, queda afuera de toda justificación.

Inicio de una travesía

Luego de correr mesas hacia los costados del aula y armar una ronda de sillas en el medio del salón, dedicamos un tiempo a preparar el cuerpo. A disponernos al juego. Para eso algunas veces la propuesta fue suavemente colocar las manos en la espalda de los compañeros, masajear quien se atreviera e ir pasando de uno en uno sigilosamente para que todos los sentados recibieran el contacto y el calor de todos los que estaban parados.

Decir el nombre de cada uno y a través de juegos nombrar al otro.

Enunciar un deseo y susurrarlo.

Animarse a descubrir el color del ánimo cada día.

Inventar modos de presentarse.

Armar estructuras corporales, estatuas, muñecos, fotografías...

Sin embargo, el trabajo sobre la grupalidad a construir fue un desafío que recién en el segundo encuentro se manifestó con claridad.

Tal como sucede en una institución donde uno ingresa cuando otros ya estaban, les propuse el enorme desafío de construir grupo, de confiar en los demás aun desconociéndolos. Y aceptaron.

Revisando equipaje

El espacio del taller, dentro del espacio de un aula, dentro de un edificio escolar, dentro de un barrio específico, determina el contexto de esta asignatura. El marco referencial desde el cual trabajar y al cual acudir cada vez.

Contábamos con ganas de hacer, con dudas respecto de la pertinencia del encuadre taller dentro de un profesora-

do donde las asignaturas dedicadas a campos puramente intelectuales eran tantas, con escasa experiencia de espectadores de espectáculos, con vasta experiencia como espectadores televisivos y como navegadores de Internet; con cierto pudor al momento de tomar contacto con otro y jugar.

Contábamos con la propia historia en un país lleno de historias, con olores y sabores lejanos, con sonidos y abrazos anteriores a nuestro encuentro.

Contábamos con un código propio: el teatral. Con recursos: vestuario, maquillaje, mascarar... Y sobre todo, contábamos con una herramienta fundamental: el cuerpo de cada una. Cuerpo que curiosamente algunas olvidaban traerlo a clase y quedaba escondido bajo el delantal.

Atravesar travesuras

Poner en juego las propias posibilidades de manifestación para complejizarlas, aumentar el repertorio expresivo, nutrir de experiencias teatrales que inviten a la creación de nuevas, fomentar la participación de todas en la conformación grupal, avanzar sobre la inhibición para mutarla, abordar la palabra y su modo de ser enunciada, fueron algunos de los propósitos que sostuvimos una vez iniciada la marcha.

Acomodar los hilos en el marco que se iba desplegando, poniendo en diálogo las prescripciones curriculares y las posibilidades de las jóvenes: parte de la tarea.

Pasamos de la preparación corporal a la disposición para jugar. Entonces armamos secuencias de acción con pelotas, con palabras, con papeles, con objetos que respetábamos e imprimíamos diversas velocidades e intencionalidades.

Atravesamos la presentación solitaria tras los golpes del pandero e intentamos ocupar todo el espacio de la escena.

Nos sumamos a propuestas en pequeños grupos moviénd-

donos por el espacio con diversas calidades. Imitando y proponiendo alternadamente.

Trabajamos de a pares armando espejos similares y complementarios.

Armamos escenas que dividimos en secuencias fotográficas.

Reflexionamos al final de cada clase respecto de lo aprendido, lo que rescatábamos y la implicancia personal de esa jornada.

Trasmutar enmascaradas

El recurso de la máscara neutra fue en este grupo la marca que indicó un antes y un después.

Manifestó miedos. Temores. Y escondió el rostro de aquellas que no se atrevían a jugar, posibilitándolas.

La máscara fue protección y exposición.

El espacio de la subjetividad en el breve espacio de la negación del rostro.

La trama que aloja y cobija para que aparezca lo inesperado. Salga y florezca.

Final de la travesía

Espacio de evaluación. Revisión de códigos, recursos, estrategias. La secuencia y la continuidad como aspectos a considerar cada vez.

La textura, la subjetividad, la implicancia personal, la sensorialidad y la sensibilidad, la corporeidad y el espacio como territorios a explorar.

¿Dios atiende sólo en Capital? Cómo incluir las netbooks en la enseñanza del Profesorado de Educación Inicial con una mirada inclusiva y federal

Marta González Fernández

Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas

“Presidente Roque Sáenz Peña”

Esta experiencia fue realizada con un curso de la materia Prevención y Cuidado de la Salud perteneciente al Profesorado de Enseñanza Inicial de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña” de la Ciudad de Buenos Aires.

Esta materia tiene régimen cuatrimestral; la propuesta fue realizada durante el primer cuatrimestre del año 2012, y las condiciones de aprobación son la realización de un trabajo práctico y un examen parcial escrito.

En esta oportunidad, decidimos hacer un cambio en la presentación del trabajo: decidimos que nuestras alumnas hagan de este trabajo práctico un insumo para conocer otras realidades de nuestro país, teniendo en cuenta como eje los contenidos abordados en la materia.

El título de este trabajo responde a una necesidad de mirar y conocer otras culturas que existen en nuestro país y no solamente detenernos con lo que sucede en la Ciudad de Buenos Aires.

A continuación presentamos los contenidos y el plan de trabajo.

Contenidos:

- » Contaminación
- » Salud y enfermedad
- » Recursos naturales
- » Prevención

Programas utilizados:

- » Cmaptools: para la construcción de los mapas conceptuales.
- » Google Chrome: utilizado en la búsqueda de la información en Internet.
- » Google Earth: permitió la visita y recorrido virtual del pueblo o región elegida.
- » Movie Maker: utilizado en la edición del video en el cual las alumnas presentan su proyecto.

Plan y estrategias de trabajo: etapas

1. *Elección del lugar sobre el cual se va a trabajar.* En forma individual, cada alumna eligió una localidad/ciudad de nuestro país, preferentemente del interior de nuestro país o específicamente de la provincia de Buenos Aires. La idea es conocer las distintas realidades de nuestro país y no centrarnos solamente en lo que sucede en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

2. *Visita virtual al lugar elegido.* Utilizando el programa Google Earth, cada alumna visita virtualmente el lugar elegido para realizar su intervención docente.

3. *Búsqueda de información.* Utilizando el programa Google Chrome, cada estudiante buscará información sobre las características del lugar; por ejemplo, si existe alguna situación problemática desde lo ambiental o lo climático que

pueda afectar la salud de esta comunidad. Este programa, además, les permitió buscar en YouTube distintos tutoriales sobre el uso de Cmaptools.

4. *Construcción de un mapa conceptual.* Utilizando el programa Cmaptools cada alumna debe construir un mapa conceptual en el cual se relacionen los conceptos investigados mostrando la relación entre los mismos. Estos mapas pueden presentar solamente la descripción de la situación de la comunidad, o también pueden incluir posibles intervenciones docentes a nivel de sala o de escuela, intentando dar una solución a dichas situaciones problemáticas.

5. *Diseño y construcción de un video.* La propuesta es que el video muestre las vivencias de las alumnas a medida que fueron haciendo el trabajo.

Conclusión

A través de este trabajo intentamos abrir nuestra mente hacia otras culturas y realidades con una mirada inclusiva y federal.

Los docentes debemos conocer la mayor diversidad de culturas y realidades posibles, dado que nuestra profesión nos puede llevar a trabajar en alguna de ellas.

La creación y el análisis del video generó un alto impacto en las alumnas, dado que fue un espacio en el cual pudieron plasmar sus experiencias, conocimientos y vivencias.

El hecho de generar un insumo propio para el desarrollo de las clases constituyó un espacio de creación y una instancia de inclusión de nuevas tecnologías junto con el arte de crear.

GRUPO 3

Introducción

María Magdalena Charovsky y Susana Martelli

En esta mesa se abordaron temáticas vinculadas a la relación entre la cultura, el arte y la educación atravesadas por la idea de experiencia. También a los modos de pensar la formación docente en los contextos actuales. Finalmente, surgieron debates en torno a la relación entre escuela y sociedad.

Uno de los ejes versó sobre la reflexión acerca del lugar que ocupan los medios de comunicación en la cultura contemporánea, que tienen como efecto que la escuela replantee su papel. A su vez, esta idea permea la formación docente. Las profesoras de los seminarios de los Espacios de Definición Institucional se propusieron realizar un acercamiento a diversas manifestaciones culturales y productos comunicacionales, y ampliar los horizontes culturales de los estudiantes; pero poniendo en diálogo, intentando convertir los productos de la diversidad cultural en una fuente de entendimiento, de pluralismo y de cohesión social a través de creaciones colectivas y performáticas. Buscaron convertir una mirada espontánea en una mirada crítica, desnaturalizar los consumos culturales de los estudiantes.

Esto las condujo a reflexionar acerca de la formación docente: cómo pensar en acciones educativas orientadas al aprecio de la oferta cultural y a la construcción de sociedades cada vez más interculturales e inclusivas; cómo puede la educación aprovechar la riqueza de estos bienes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuir a un desarrollo humano más pleno.

A estos planteos se sumaron las voces de los participantes de la presentación “La humedad del saber”. Los estudiantes relataron y mostraron a través de recursos multimediales sus recorridos en el taller de campo de primer año, y cómo los condujo a replantear la relación entre escuela y sociedad. A partir de la trayectoria de vida de una niña que vive en la calle, Maira (con quien tomaron contacto al participar de un grupo de ayuda escolar, una ONG que da sostén a niños en estas situaciones) se han preguntado por lo que les ofrece la escuela. Esta experiencia los llevó a formularse interrogantes: ¿dónde aprende Maira a pensar críticamente? ¿Por qué sigue yendo Maira a ese grupo? Una posible respuesta que ofrecieron es que la niña se siente responsable de lo que allí construye, pero además porque en ese espacio ella y quienes acuden allí son respetados. A partir de allí se abre un debate en torno de diversas concepciones de la educación formal y no formal. Ellos concluyen que el respeto (por el rol y la autoridad) se construye y no viene dado de manera naturalizada por el marco institucional.

Se produjeron intensos debates en torno al papel de la escuela, a sus limitaciones y oportunidades, al rol del Estado y las organizaciones y, finalmente, a pensar en la posibilidad de construir experiencia y subjetividad. En palabras de los expositores: “el modo en que la experiencia con lo sensorial y lo sensible se vuelve deseo, inaugura una política inédita en la formación de los sujetos”.

Esto nos conduce a otro de los ejes que se abordaron: la idea de experiencia y su relación con el arte. En la exposición “Formación docente, cultura, comunicación y lenguajes: reflexiones sobre una práctica en construcción. Yo provoco, tu provocas, ¡provoquemos!” la profesora parte de un diagnóstico inicial que señala las altas tasas de repitencia de los niños latinoamericanos en la escuela por su fracaso en la lectoescritura. Al pensar en los modos de exclusión y en propuestas de inclusión, propone como hipótesis que los mediadores artísticos son privilegiados para acceder al conocimiento.

Desde la perspectiva artística: el arte reside en desarticular las tradiciones imperantes. El trabajo plantea, desde la teoría socio-histórica de Vigotsky, que hay un sujeto y cuestiones teóricas que se constituyen culturalmente. Por lo tanto, el arte no debería ser un camino alternativo, porque nos constituye como sujetos. Con esta posición retoma el debate en relación al papel del arte en la escuela. Postula que no hay que aceptar que los lenguajes artísticos tengan un lugar alternativo en la escolaridad. Señala que hubo un mandato homogeneizador de la escuela, pero que hoy tendríamos que pensar la educación pública como espacio de resistencia a los caminos alternativos y tomarlos como fundantes de cambios posibles. Por eso para ella *provocar* y *enseñar* son sinónimos; encuadra su propuesta en el concepto de experiencia de J. Larrosa. Considera lo artístico como motor del pensamiento científico en diferentes disciplinas, como forma de saber y puente.

Podríamos sintetizar su argumentación con la idea de que la opción por la enseñanza del arte es una opción política y que debe pensarse en la escuela, no fuera de ella.

Retoma con ello el debate entre lo innato y lo adquirido en relación al arte, postulando que el arte se enseña y se

aprende. Coincide con las ideas vertidas por la autora de “El cambio de mi mirada sobre el arte”; en este caso, se trata de una estudiante que retoma su propia trayectoria como aprendiz y la ruptura que significó, en su formación a través del Espacio de Definición Institucional, acercarse al arte desde un lugar no estructurado. Ella tenía incorporada la idea del don, de que “se nace para ser artista”. Fue comprendiendo que el arte no está separado de las actividades del pensar y del hacer o sentir. Estas experiencias resultan potentes para ella a la hora de pensarse como docente en relación a sus futuros alumnos.

Algunas conclusiones y puntos de contacto de las ponencias

La enseñanza de los lenguajes artísticos no puede tener un lugar alternativo en el currículum. Nos interpela que estudiantes de carreras docentes hayan expresado que *nunca* vieron una obra artística, viviendo en Buenos Aires. Esto nos lleva a cuestionar qué es lo que se legitima como arte. Sin embargo, con las nuevas tecnologías los espacios están estallados. Hay mayor accesibilidad para acercarse a obras de arte y para entrar en diálogo con ellas, para crear, producir y dar a conocer. Hoy todos pueden expresarse y subir su producción a Internet.

Los lenguajes artísticos se aprenden y nuestros niños necesitan aprenderlos como modos de inclusión. En estos procesos subjetivantes, la idea de *autoría* es fundamental, sobre todo para quienes han sido expulsados del sistema educativo. Por lo tanto, la educación es un territorio muy fértil, específicamente cuando se plantea recuperar el arte como espacio de transformación.

Primeros recorridos de los seminarios de los Espacios de Definición Institucional de la ENS N° 8

Violeta Cincioni y Paz Garberoglio

Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca”

Los Espacios de Definición Institucional (EDI) son espacios curriculares definidos por cada institución a partir de los Planes de estudio vigentes en la Ciudad de Buenos Aires para la formación de docentes de nivel inicial y primario — resoluciones N° 6626 y 6635/MEGC 2009—. En la Escuela Normal Superior N° 8 el diseño de los EDI lleva el nombre de “Diversidad, cultura y educación”, y se elaboró a partir de una reflexión colectiva.

Extraemos de ese documento:

- Habilitar espacios específicos que atiendan a la diversidad en dos de sus múltiples dimensiones:

- Acercar al futuro docente a hechos culturales y manifestaciones artísticas diversas con el objetivo de aprehender nuevos lenguajes que enriquezcan su subjetividad y sus capacidades comunicacionales (entre ellas la enseñanza).

- Explorar diferentes prácticas culturales y educativas que se desarrollan en nuestro entorno, comprender su especificidad, las particulares necesidades a las que responden y a los sujetos que interpelan.¹

¹ Extracto del documento: *Diversidad, cultura y educación. Propuesta de Espacios de Definición Institucional* (2001). “Cultura y Educación”. Buenos Aires, Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente

Vamos a plantear un breve recorrido desde la experiencia de haber transitado dos cuatrimestres, dictando los seminarios pertenecientes a los EDI: “El arte en la dinámica social” y “El rol de los medios de comunicación masiva en el campo cultural: una mirada crítica”.

Comenzamos por hacer un diagnóstico sobre los consumos culturales del alumnado con el propósito de indagar en la relación de los mismos con el arte y los productos culturales y comunicacionales que conocen y consumen cotidianamente. Mediante dicho diagnóstico, buscamos conocer los saberes e ideas previos que traían sobre el arte y la comunicación, y también comprender las formas de usar y acercarse a los productos culturales. Y de este modo establecer con ellos un diálogo genuino, reconocer sus recorridos e intereses.

Para llevarlo a cabo, en el seminario de medios efectuamos una charla grupal en la que cada uno fue detallando sus consumos culturales mediante la confección de una lista de los productos que consumen de los medios de comunicación. Estos consumos pueden resumirse de la siguiente manera:

- Medios gráficos: el uso de este medio es muy escaso, la mayoría de los alumnos no está familiarizada con el uso del diario.
- Radio: la radio AM es muy escasamente consumida, en cambio sí es utilizada en gran medida la FM.
- Televisión: este medio es consumido masivamente en los momentos de ocio.

Julio A. Roca”.

— Internet y redes sociales: su consumo está muy extendido en el alumnado.

— Medios alternativos y comunitarios: muy pocos alumnos los conocen y consumen.

Este relevamiento de los usos me sirve para definir qué medios vamos a utilizar en las distintas prácticas, poniendo el foco en aquellos medios que los alumnos menos frecuentan. Además, esta primera puesta en común del consumo de medios abre el debate y la reflexión sobre el papel de estos en la construcción y la circulación de sentidos sociales sobre dichos consumos.

En el seminario de artes comencé por unas preguntas que respondieron individualmente por escrito para luego socializar oralmente y generar una charla.² A pesar de que la población es muy heterogénea, en las respuestas manifiestan que: la mayoría de los alumnos no frecuenta espacios culturales, varios dijeron no haber visitado nunca uno por propia iniciativa e incluso algunos dijeron que “nunca habían visto obras de arte”. La mayoría recuerda visitas a museos o espacios culturales dentro de experiencias educativas en sus diferentes etapas de formación. Las preferencias en relación a obras y artistas en su mayoría hacían referencia a estas experiencias. Algunos hablaron sobre la apreciación de obras de arte fuera de los espacios convencionales y esto abrió la posibilidad a que muchos reconozcan que les cuesta valorar experiencias en actividades culturales por las que efectivamente han transitado, puesto que sólo reconocen como tales las que pertenecen a la esfera más elitista y tra-

2 Preguntas: a) ¿qué obra de arte apreciaron recientemente?; describirla; b) elegir una obra de arte que les guste mucho y describirla; c) ¿qué es el arte?, o ¿cómo podrían ustedes definir qué es el arte?

dicional de la cultura. En algunos casos, consideran que es indispensable contar con un saber previo para apreciar las “obras de arte” y/o que la apreciación de las obras debe ser un acto intencional, por lo tanto verbalizaron que muchas veces desestiman las obras con las que conviven en lo cotidiano. Este fue un punto de partida para debatir y poner sobre la mesa temas pertinentes al seminario como: quiénes son los agentes legitimadores del arte, la influencia de los medios de difusión y del mercado, las relaciones de poder que también existen en el terreno del arte y la cultura, las diferencias entre los espacios centralizados y los periféricos, y la diversidad de concepciones y definiciones de arte que conviven actualmente, entre otros.

En este sentido los seminarios proponen acceder a un abanico de ejemplos de espacios, obras, artistas y productos a partir de los cuales se trabajan los propósitos de los seminarios:

- Analizar los cambios que se han producido en el campo cultural, en relación con los procesos de apropiación y simbolización del rol de los medios masivos en la contemporaneidad actual.
- Posibilitar la reflexión sobre los procesos de naturalización del uso de los medios de comunicación.
- Proveer diversas herramientas para la construcción de una visión enriquecedora sobre la función de las manifestaciones culturales y su circulación masiva.
- Comprender las manifestaciones artísticas integradas al sujeto social y su comunidad de pertenencia.

— Valorar al contexto de la producción colectiva como potenciador y dinamizador de la actividad creadora.

— Redimensionar el conocimiento de las manifestaciones y lenguajes del arte tradicional y contemporáneo analizando sus espacios de producción, difusión y legitimación.

Pensamos a los seminarios como espacios de debate, de experimentación sensible, de recorrido teórico y también de inclusión de la creatividad y la singularidad. En este sentido es que el seminario propone a los futuros docentes acercarse a los lenguajes artísticos tradicionales y propios de la contemporaneidad en los contextos sociales espacio-temporales a los que pertenecen, ampliar la percepción y tener una mirada crítica activa y en tensión con los presupuestos que todos traemos.

Habiendo transitado dos ciclos cuatrimestrales de los seminarios, podemos esbozar los siguientes aportes. Se ha logrado que los alumnos:

1. *Se acerquen a diversas manifestaciones culturales y productos comunicacionales, y puedan reconocer las especificidades:*

— En *arte*, lograron reconocer las características que componen las obras de arte modernas: el autor, el espectador, su limitación espacio-temporal y su materialidad. Observaron manifestaciones que se corresponden con esta concepción moderna del arte, como pinturas, dibujos, esculturas y grabados, y las compararon con piezas más antiguas y de diversas culturas que originalmente cumplían otras funciones, y con obras contemporáneas que amplían y cuestionan las características de la obra moderna. Esto les permitió tener más herramien-

tas para el análisis de las obras, incorporar conceptos y vocabulario específico, distinguir técnicas, disciplinas, comprender la intencionalidad del artista en cada una de sus elecciones. Asimismo, apreciaron las obras en su contexto social y espacio-temporal de producción para comprenderlas como bienes culturales y valorarlas más allá del gusto personal.

— En *comunicación*, nos enfocamos en abordar aquellos medios de comunicación menos utilizados entre los alumnos, como por ejemplo los medios gráficos. Trabajamos la noticia como construcción periodística de la realidad, criterios de noticiabilidad, los géneros periodísticos. También abordamos géneros audiovisuales, medios tradicionales y nuevos medios, y sus lenguajes. Otras temáticas abordadas ligadas específicamente al rol de los medios en la sociedad fueron la construcción de la agenda pública y la relación entre medios, Estado, mercado y opinión pública.

2. *Incorporen dinámicas creativas y poco frecuentes a los trabajos prácticos*; en los dos seminarios se realizaron dinámicas grupales:

En el seminario de *medios*, algunas de las prácticas realizadas fueron:

— Análisis comparativo de dos diarios nacionales y luego de una misma noticia en los dos medios.

— Confección de una agenda cultural alternativa a la de los medios masivos.

— Creación de un medio de comunicación a elección que dé cuenta de algunas de las cuestiones transitadas

en el cuatrimestre y que tenga como objetivo favorecer la construcción de un uso crítico de los medios masivos.

En *arte*, trabajaron desde distintas perspectivas, que tienen que ver con los diversos actores del mundo del arte:

— Análisis y comparaciones de obras de arte desde una mirada conceptual, sensible y subjetiva.

— Diseño y dramatización de una visita guiada. Propusieron un recorrido por un espacio cultural haciendo un recorte de las obras a apreciar con un enfoque propio.

— Cumplieron el rol de curadores de una obra de arte, planeando su emplazamiento en un espacio público y fundamentando la elección de la obra en relación con el espacio.

3. *Realicen visitas a espacios culturales y que luego apliquen los contenidos abordados en trabajos prácticos específicos de cada materia.* En conjunto, entre los dos seminarios organizamos una salida a un espacio cultural con guía especializada. Fuimos con distintos grupos al Espacio de Arte y Tecnología de Fundación Telefónica y de la Fundación OSDE.

— Para el *seminario de arte* realizaron además varias visitas a centros culturales centrales y periféricos, públicos y privados, fuera del horario de clase en pequeños grupos; asistieron por ejemplo a: la Fundación PROA, el Palais de Glace, el Centro Cultural Recoleta, el Centro Cultural San Martín, el Centro Cultural Julián Centella, el Museo del Títere, el Centro Cultural Marcó del Pont, el Centro Cultural Chacra de los Remedios, el Bar Cultural Pan y Arte, el Centro Cultural Adán Buenos Aires. Con dos

grupos concretamos una visita y entrevista a una artista en su taller (Florencia Fernández Frank). Realizaron una investigación en busca de espacios culturales e hicieron un relevamiento de las obras de arte y el público habitué definiendo sus características.

— En el *seminario de comunicación* trabajamos la visita al espacio cultural elegido tomando el concepto de agenda pública, y la difusión de eventos y espacios culturales en la comunidad educativa. Por otro lado, nos sirve como punto de partida para la segunda unidad, en la que tomamos los conceptos de comunicación y cultura en relación con el de consumo.

4. *Amplíen la sensibilidad y profundidad en la mirada de la realidad cotidiana, adquieran una mirada crítica y se animen a ser productores:*

— En *comunicación*, la mayoría de los trabajos prácticos finales apuntaron a poner en juego las experiencias cotidianas del impacto de los medios de comunicación y a poner en tensión las ideas previas, las inquietudes, las posibilidades de reflexionar desde lo singular sobre esos consumos. A lo largo de ese camino fueron surgiendo discusiones, preguntas, sorpresas. Y en los trabajos finales fue muy gratificante para todos encontrarnos con una mirada distinta de la que teníamos al comienzo, con intereses y puntos de vista particulares, con la distancia que desnaturaliza y a la vez pone en tensión. Fue en ese último tramo del recorrido donde considero que realmente logramos transformar la mirada y comprender a la comunicación como práctica y como producción de sentido, ¿será una puerta para la acción?

— En el *seminario de arte* apreciamos obras de artistas

muy reconocidos y de otros ignotos, nos detuvimos especialmente en trabajos contemporáneos que ponen en tensión los límites del arte tradicional dialogando muy directamente con la sociedad, que por ejemplo proponen participar al público o se instalan en la vía pública. En este recorrido aparecieron muchas opiniones que daban cuenta de las particularidades de los pensamientos de cada uno. El trabajo final consistió en crear una obra de arte colectiva, de formato contemporáneo o no convencional: participativa, performática o de intervención en el espacio público, y luego la exhibieron para los compañeros. Realizaron de la misma un registro en fotos o video y un texto poético, sensible y/o conceptual. Este material es el que la mayoría de los grupos subió al blog: <www.arteenladinamicasocial.blogspot.com>. Las obras evidenciaron un alto compromiso de la gran mayoría de los alumnos, expresaron sus intereses, dieron cuenta de diversas habilidades y de una sensibilidad especial hacia temas sociales y ecologistas. ¿Adquirirán la confianza necesaria para continuar haciendo acciones creativas?

A modo de cierre y como último punto a destacar: *la articulación entre los dos seminarios del turno vespertino, a partir de tres puntos que los caracterizan a pesar de tratarse de dos campos bien diferenciados:*

— La elección de una lectura contemporánea de los fenómenos abordados.

— El enfoque crítico, que pone en juego los preconceptos y las distintas tensiones que se juegan en ambos campos.

— El abordaje fundamentalmente social, planteado ya desde la concepción de estos espacios, que se hizo del arte y la comunicación.

La humedad del saber. Experiencias en el campo con una nueva palabra en la formación de maestros

*Natalia Caiña, Alejandra Giusti,
Martín Coldman y Ezequiel Fulvi
Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"*

Estudiantes del Taller 1, “Campo de la formación en las prácticas docentes” de la Escuela Normal Superior N° 8, toman su palabra —letra, piel, mirada, boca— para dar a ver en la trama coral de sus voces, imágenes de un saber actuando en contra del entendimiento. Lo que la ciencia no puede encasillar. Un saber que está oculto; no porque esté ocultado, sino porque está en otro lugar. Eso que, como bien nos dice Espinosa, puede un cuerpo en el lenguaje. La subjetivación de la lengua. Lo que un cuerpo le hace a un lenguaje. La fuerza del poema, El poema del pensamiento. El modo en que la experiencia con lo sensorial y lo sensible se vuelve deseo e inaugura una política inédita en la formación de los sujetos.

Provocaciones: yo provoco, ¿tú, provocas?... ¡provocuémos!

María Teresa Torrealba

Instituto Vocacional del Arte “M. J. Labardén”

Introducción¹

Me permito iniciar este artículo/presentación afirmando que *enseñar* y *provocar* son más sinónimos que *bello* y *hermoso*. Y aunque me temo que muchas personas —no sólo docentes— me pondrían un mal con birome roja, sé también que al finalizar esta lectura, la mayoría de ustedes, después de hoy, probablemente se permitirán jugar con esta idea.

Una de las preguntas que orienta nuestro trabajo es cómo ampliar el horizonte cultural de los estudiantes² a partir de prácticas en las que los lenguajes artísticos sean

1 Durante este desarrollo se presentó “Huellas de un otoño”, producción audiovisual realizada en la Escuela N° 8 de Recuperación, en los talleres de fotografía y de escritura, con los niños, niñas y jóvenes que transitaban —a comienzos de 2009— sus 12, 13 y 14 años sin saber leer y escribir y sin haber ido jamás al cine. Trabajamos con Graciela Lagomarsino, docente de Matemática del 2º ciclo. Resulta imprescindible nombrar, además de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que hicieron este trabajo, a algunos adultos que desde su lugar de docentes siguen creyendo que “todos, las niñas, niños y jóvenes pueden aprender”; entre ellas, Angélica Graciano, Alicia Crespo y Alicia Celes, compañeras de ruta en la escuela.

2 En este sentido, resulta interesante la categoría de sujeto educativo (Elichiry, 1996) que discute el planteo tradicional docente-alumno: “El sujeto educativo no es sólo el sujeto cognoscente (en el aprendizaje está comprometida la subjetividad). Así considerado, el sujeto educativo es a la vez sujeto epistémico, sujeto afectivo, sujeto cotidiano y sujeto social”.

mediadores privilegiados en la apropiación del conocimiento. La referencia a *estudiantes* tiene un sentido provocador ya que alude ambiguamente tanto a niños, niñas y jóvenes que habitan nuestras escuelas como a los docentes, en los distintos momentos de su formación profesional.

Este desarrollo está atravesado por una multiplicidad de experiencias³ tanto en formación docente (tres de ellas ligadas a los procesos de alfabetización) como aquellas vinculadas a las prácticas como maestra de grado de recuperación. El término “experiencia” se utiliza aquí como algo que “nos acaece, nos alcanza, se apodera de nosotros, nos tumba y nos transforma” (Larrosa, 1996, en Diker, 2004: 10).

“Provocaciones: yo provoco, ¿tú, provocas?... ¡provoquemos!” es un intento de problematizar la cuestión tanto de las posibles relaciones entre los procesos de formación docente y los lenguajes artísticos, como de las prácticas en un área en particular: la de alfabetización.

Seguramente estarán de acuerdo conmigo en que cuatro páginas resultan “demasiadopocoespacio” —así, en “unaso-lapalabra”— para reflexionar acerca de los lenguajes artísticos, la formación docente y los procesos de escolarización.

3 La primera —vinculada a los procesos de alfabetización de estudiantes— fue una extraordinaria experiencia con las maestras de 1º, 2º y 3º ciclo de EGB de la escuela rural de Smith (Carlos Casares), en el marco del programa PRISE (Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires). Tuvo una frecuencia mensual de seis horas reloj cada encuentro y se desarrolló durante los años 1998 y 1999. Las otras dos, iniciadas este año, tienen por participantes a dos colectivos docentes de escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Una, se está desarrollando en el marco de un proyecto impulsado por supervisoras de Educación Especial y participan maestras de primer ciclo —una por escuela— de cada una de las escuelas de recuperación de la ciudad. La otra, involucra —centralmente aunque no únicamente— a las docentes de prácticas del lenguaje de la Escuela N° 8 de Recuperación, y surgió a partir de la necesidad de construir, en el marco del proyecto en artes y ciencias de la escuela, los trayectos formativos para cada ciclo y nivel. Se trabaja con la modalidad de taller, con una frecuencia mensual de cuatro horas-cátedra. Asimismo, soy docente de literatura en el Curso de Especialización Docente en Educación por el Arte, en el Instituto Vocacional de Arte del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 2005.

Porque exige —entre otras cuestiones— problematizar las relaciones entre *arte y escuela*, y de qué hablamos cuando decimos *alfabetización*. Así que deberán disculparme —o no— ya que el recorrido que haremos se parecerá bastante a un punteo de *provocaciones*.

¿Por qué hablar de alfabetización?⁴

No hay diferencias en las posibilidades de aprender o la inteligencia de los niños pobres; más bien, en algunos ámbitos, se ha ido empobreciendo progresivamente la enseñanza que se les ofrece. (Torres, 2012: 34)

Porque aproximadamente el 50% de las niñas y niños latinoamericanos repiten el primer año de la escuela primaria (CEPAL-UNESCO, 1992: 206-207, en Ferreiro, 1998: 191). Cifras abrumadoras, más aun si se las compara con los indicadores de los llamados “países desarrollados”, que se ubican alrededor del 2%.

Porque investigaciones publicadas en las últimas décadas del siglo XX (UNESCO-OREALC, 1988) señalan el vínculo existente entre la calidad del aprendizaje de la lengua escrita y el desigual rendimiento escolar.

Porque son las niñas y niños que viven en la periferia de las grandes ciudades o en las áreas rurales de Latinoamérica, los que provienen de los hogares más pobres, los que protagonizan los altísimos índices de fracaso escolar (Ferreiro, 1993 y 1998).

4 Este apartado es parte de la tesis *Expectativas docentes acerca del éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes en contextos de pobreza urbana* (Torrealba, 2012).

Porque al analizar las concepciones que subyacen a las prácticas docentes respecto a la apropiación de la lengua escrita, descubrimos que sigue pensándose como la adquisición de un código, desconociendo los importantes avances producidos en las últimas décadas.⁵ Tal como señalan las especialistas Ferreiro (1987, 1989, 1993, 1998 y 2000) y Elchiry (1996, 2000a y 2000b), es necesario centrar la mirada en las prácticas de enseñanza y evaluación.

Porque según cómo nos posicionemos respecto a la alfabetización, estaremos definiendo un primer nivel de inclusión y de exclusión. Cuando en la escuela se empieza enseñando el sistema de escritura (desconociendo o invisibilizando las prácticas diferenciales que sobre éste han construido nuestros niños y niñas) muchos quedan fuera de la enseñanza. Es imprescindible, desde el primer día, cada día, dirá Mirta Torres (2012), “promover la participación de los chicos en la cultura escrita”.

Si de formación docente hablamos, la cuestión de las hipótesis que sostienen las prácticas es central analizarlas. *¿Les provoca?* El diseño curricular: la lengua escrita como objeto de conocimiento y la literatura como uno de los mediadores privilegiados para conocer el mundo, inventar mundos, transformar el mundo.

5 “Tanto en el ámbito escolar como en los programas de educación no-formal han prevalecido concepciones estrechas del analfabetismo y la alfabetización (...). El importante avance de la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aún a las instituciones y programas de formación y capacitación docente, sobre todo en los países y zonas de menor desarrollo. Paradójicamente, no obstante, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en reto más crítico y donde se requieren los recursos humanos más calificados” (NNUU, 2000: 8).

¿Por qué hablar de las relaciones entre los lenguajes artísticos y los diseños curriculares?

Porque desnaturalizar estas relaciones permiten problematizar algunas cuestiones (Terigi, 2007).⁶

Una, ligada al sentido común, como un saber de elites. El aprendizaje de los lenguajes artísticos aparece como accesorio a aquellos conocimientos validados académicamente. Eisner (1994) advertía del predominio de la lógica racional y el pensamiento hipotético-deductivo en el currículum por sobre los modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico, cenestésico. En la Argentina, un ejemplo que ilustra esta concepción son los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (2006) que, como afirma Terigi, “no incluyen el campo de las disciplinas artísticas”, y constituyen la estrategia curricular privilegiada, a nivel nacional, “para afrontar la desigualdad educativa” (2007: 91). En este sentido, resulta interesante interrogar la categoría dicotómica “saberes útiles /saberes accesorios” ya que ha tenido y tiene como efecto suponer la enseñanza de los lenguajes artísticos como un conocimiento prescindible, cuando se trata de pensar políticas públicas de inclusión destinada a niñas, niños y jóvenes que viven en contextos de pobreza.

Es interesante destacar que en 1995, la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires conforma el área de Artes y propone como función propia de la escuela la de tender puentes entre artes y escuela. En el 2005, con la creación de escuelas primarias comunes con Intensificación en Artes, el Marco curricular sostiene:

... el valor relevante de la escuela en la enseñanza de las artes como lenguajes artísticos y como posibilidad para

6 Si bien es posible ampliar este desarrollo, por cuestiones de espacio se trabajarán solo algunas.

todos los alumnos. [En este documento se reconoce que] en muchos casos es la única oportunidad que tienen los niños de conocer los lenguajes artísticos desde el “hacer” (...) y desde la ocasión de disfrutar de las producciones de otros. (Marco Curricular para la Escuela Primaria - Intensificación en Artes, 2005: 10)

¿Les provoca? Los lenguajes artísticos se enseñan y se aprenden.

Otra, tiene como efecto el desconocimiento de la potencialidad de la creatividad como posibilitadora del pensamiento crítico, favorecedora de la multiplicidad de miradas, promotora de caminos originales en la resolución de problemas y de motor del pensamiento científico en las diversas disciplinas (Elichiry *et al.*, 2010).

Finalmente, otra cuestión interesante para interrogar refiere al proceso de “escolarización” de estos saberes que aparecen simplificados y sin problematización alguna (aunque esto no ocurra sólo con la enseñanza de lenguajes artísticos).⁷

Vigotsky, desde una perspectiva histórico-cultural, sostiene que la actividad creadora no depende del talento sino que forma parte de la actividad cotidiana de las personas, y destaca que “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente” (2003: 13-14).

Así, la actividad creadora es parte de la vida cotidiana de las personas. El concepto de apropiación participativa (Rogoff, 1993) resulta interesante para pensar acerca de los

7 Resulta interesante indagar el lugar de los lenguajes artísticos, tanto en los programas de formación docente (desde una perspectiva histórica) como el lugar que han ocupado y ocupan en los diseños curriculares de las distintas provincias que conforman nuestro país. ¿Qué ocurre en los otros países latinoamericanos?

procesos de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes artísticos (Torrealba y Hojman, 2010).

Como sostuvimos hace dos años, “la educación debiera contemplarse desde marcos interpretativos interdisciplinarios que permitan ubicarla contextualmente tanto en los procesos históricos y culturales como en los aspectos cognitivos y sensitivos inherentes al sujeto” (Elichiry *et al.*, 2010).

Los procesos de construcción colectivos

El taller como dispositivo de enseñanza. La cuestión de los procesos de construcción colectivos. *¿Les provoca?*

Taller es aprender haciendo, en grupo. Taller es trabajo en grupo que requiere de herramientas. Taller es la necesidad de comunicarse, comunicar. Taller es conocimiento como medio, como instrumento, como camino. No conocimiento acabado, definitivo, inmodificable, intocable. Taller es reivindicar la heterogeneidad de sujetos y la construcción colectiva (...). Taller es pregunta. Pregunta que interroga (...) que debe apartarse del miedo (...). Pregunta que motoriza el deseo (...) que lleva a la acción, a la reflexión, a la discusión, al intercambio, al cuestionamiento. (Torrealba, 1995: 25-26)

Finalmente...

¡Provoquemos! Por eso cierro esta presentación reafirmando, confirmando —como en el inicio— que *enseñar* y *provocar* son más sinónimos que *bello* y *hermoso*. Y aunque pueda haber algunas personas —no sólo docentes— que aún me pondrían un mal con birrome roja, las invito, los invito, a soñar y a jugar con esta idea.

Bibliografía

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. (2004). "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Noveduc.
- Eisner, E. (1994). *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- Elichiry, N. E. (1996). "Psicología Educativa: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales". En *Ensayos y experiencias*, año 3, nº 12. Buenos Aires.
- . (comp.) (2000a). *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires, Manantial.
- . (2000b). "Evaluación: saberes y prácticas docentes". En Boggino, N. y Avedaño, F. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Elichiry, N. E. et al. (2010). "Exploración de experiencias escolares entramadas desde el arte". *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, VI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- . (1987). "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares". En Elichiry, N. E. (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, Siglo XXI.
- . (1993). "Alfabetización de los niños en América Latina". En *Boletín Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 32. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- . (1996). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". Congreso de la Asociación Internacional de Lectura. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 40, nº 123-5, pp. 3-16. Buenos Aires, La Educación.

- . (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- . (2000). *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.) (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Alertes.
- Lerner, D. (1994). "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, n° 3, septiembre. Buenos Aires, La Educación.
- . (1996). "¿Es posible leer en la escuela?". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, N° 1, marzo. Buenos Aires, La Educación.
- . (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia.
- Naciones Unidas (NNUU) (2000). *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Década de la alfabetización de NNUU. Documento base para la consulta, julio.
- Parra, C. (2006). "La escuela primaria nos concierne". En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Terigi, F. (2007). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de la Artes en el currículum escolar". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires, Del Estante.
- Torrealba, M. T. (1995). "El taller, ¿ya fue?". En *La Educación en Nuestras Manos*, año 4, n° 36. Buenos Aires, SUTEDA.
- . (2010). "Relaciones peligrosas: artes y escuelas, ¿un derecho de todos?". *Primer Encuentro de Educación por el Arte*. Buenos Aires, Instituto Vocacional del Arte "M. J. Labardén".
- . (2012). *Expectativas docentes acerca del éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes en contextos de pobreza urbana*. Tesis de Maestría en

Psicología Educacional. Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Torrealba, M. T. y Hojman, G. (2010). "Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanías democráticas". *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires.

Torres, M. (2012). *Entre docentes de la escuela primaria. La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO-OREALC (1988). *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo. Traducción de la versión inglesa: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.

———. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Nuestra América.

———. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires, Paidós.

Documentos curriculares

Diseño curricular para la Educación Primaria Común (1986). Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Diseño curricular para la Escuela Primaria (2004). Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Marco Curricular para la Escuela Primaria - Intensificación en Artes (2005). Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2006). Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación.

Prediseño curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente) (1999). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

El cambio de mi mirada sobre el arte

Marcia Penecino

Estudiante de la Escuela Normal Superior N° 10 “Juan B. Alberdi”

Soy Marcia, tengo treinta años, estudio en la Escuela Normal N° 10 la carrera de Docente de Inicial y como mucha gente de mi edad el contacto con el arte tenía muy poco que ver con la escuela, y menos relacionada con la cultura. Cuando la maestra me decía: “ahora vamos a dibujar”, “hagamos un dibujo libre”, todo era para la carpeta de presentación, la música llegaba a mí por las prácticas de una canción para un acto o en el momento de descansar, las esculturas hechas por la maestra y pintadas por nosotros para el día de la familia, y todo esto era arte para nosotros con un claro respaldo de la docente que nos decía “jugamos que somos artista” cada vez que empezábamos una actividad. Siempre nos explicaba cuando en alguna revista veíamos obras de arte que estaban realizadas por personas que tenían el “don”, yo pensaba que solo con eso bastaba para ser artista; nunca me explicaron que también los artistas estudian y se perfeccionan —no hablemos del que no tenía el don del dibujo, mejor que siga otra carrera—. No teníamos muchas salidas del jardín a museos o exposiciones, eran de-

masiado costosas y a veces no muy seguras, y además aprendíamos igual sin ellas.

Cuando ingresé al profesorado con mi experiencia a cuestas y con la meta de reflexionar sobre mis experiencias y reconstruir mis conocimientos, fue un choque frontal: pensé que sería más fácil pero no lo fue, mis raíces eran tan profundas y las huellas marcadas en mi infancia era tan anchas que se hizo difícil este nuevo concepto. Llegué a la clase de Arte, Cultura y Escuela (uno de los espacios de definición institucional que incorporó la institución al Plan de estudios de mi carrera) pensando en que yo tenía razón en varias definiciones de estas palabras y, de repente, me hundí en un mar de nuevos conceptos traídos por mi profesora; está claro que discutí y en algún punto me rehusé a cambiar aquello que por mucho tiempo creí que estaba bien; no voy a negar que ese primer día salí de la clase enojada pensando en que el resto estaba equivocado y que yo no tenía la obligación de cambiar mi pensamiento y, con la listita de los apuntes para comprar, fue muy gracioso pero dentro de mí tenía una pelea interna con estos saberes.

Ahora sí, el encuentro con autores como Bruner y sus modalidades del pensamiento, Graciela Montes y su “frontera indómita”, Chiqui Gonzáles, Eisner y Vigotsky, entre otros, implicó momentos de una gran reflexión y de cuestionamientos que luego, llevados a la clase, se fueron resolviendo con los debates guiados por la docente, y allí comencé el largo camino del cambio de pensamiento.

Yo creo que el toque final fue el análisis de una entrevista donde pude volcar todo lo que había comprendido de los apuntes con tal fluidez que me fui adueñando de sus conceptos y comencé a creer que realmente era así como llevar adelante la relación entre arte, cultura y escuela. Pude entender que no quería que mis futuros alumnos se queden afuera de este círculo de conocimiento que el campo del

arte propone, que supieran que los artistas no solo se expresan en sus obras, como si esa fuera la única definición de arte, sino que también buscan dejar una huella. Buscan movilizar nuestro interior, que cada obra está hecha con una intencionalidad, que puede variar de interpretación según quien la esté mirando y en qué momento del tiempo la esté mirando. Que las danzas de nuestra cultura también forman parte de este campo del arte, y que las manualidades utilizadas por nuestros antecesores también ya que contienen elementos estéticos que dan cuenta de la peculiaridad de la cultura de la que formaron parte.

Para nosotros los docentes nos queda el trabajo más difícil: primero, entender todas estas formas actualizadas de abordar nuestra relación con el arte y la cultura anteriormente nombradas y transmitir las; y segundo, dejar en claro que la escuela es el medio más seguro para hacer llegar a todos estos conceptos, para acercarlos al arte, para guiarlos y apoyarlos en el análisis de cada obra de arte. Basta de dibujos libres por el solo hecho de pasar el tiempo, no subestimemos a los chicos entregándoles dibujos estereotipados, hay que darles la oportunidad de que conozcan el arte y la cultura, por ejemplo, con dibujos de los viajeros en la época de 1810, citando a una profesora de artes visuales que también dejó sus huellas marcadas en mi conocimiento; debemos valorizar la producción, ya que no debemos olvidar que las formas del arte que hoy consideramos como tal, en sus principios solo fueron retratos de algún príncipe o el mensaje de algún habitante originario a otro con información útil.

Sé muy bien que mi larga transformación del pensamiento (para retomar el título pondría: sé muy bien que la larga transformación de mi mirada...) no está terminada, ya que creo profundamente que nunca terminamos de aprender, siempre hay algo nuevo o bien algo viejo que cambió, pero

de lo que estoy segura es que manteniendo mi mente abierta puedo aprender tanto de los grandes profesores como de los pequeños alumnos; estoy orgullosa de la carrera que elegí porque sin duda alguna aún tengo la vieja utopía de que desde la educación todo se puede cambiar. Gracias a todas mis profesoras por brindarme el conocimiento, gracias a mis alumnos de la escuela en que trabajo por ayudarme a llevar esta teoría a la práctica siempre con un resultado positivo.

Si bien aún mis experiencias pasadas de una escuela tradicional y conductista dan manotazos de ahogado, sé que voy a seguir en este mar de saberes para llegar a una orilla próspera para mi pensamiento.

GRUPO 4

Introducción

Liliana Mattivi y Rosana Ponce

Las tres ponencias presentadas en esta instancia podrían ser encuadradas como trabajos diferentes. A saber: la primera de ellas aborda una investigación sobre maestros pedagogos latinoamericanos; la segunda plantea una enunciación teórica sobre la caracterización de la experiencia ordinaria y su vínculo con la experiencia que ofrece la industria cultural y la experiencia estética; y la última despliega el relato de un taller que integra lenguajes artísticos en una propuesta que anuda en la experiencia a los formadores de formadores, a los futuros docentes y a los alumnos de primaria. Sin embargo, la propuesta de compartir un espacio de intercambio y de reflexión sobre el aporte de los lenguajes artísticos a la formación docente las instala en un camino común que busca modificar algunas de las estructuras actuales de la escuela y la educación. Los tres trabajos apuntan como desafío a propiciar, en la formación docente, experiencias que habiliten, desde los lenguajes artísticos, a vivenciar otros dispositivos formativos, con la intencionalidad de construir otras miradas que favorezcan la transformación de las prácticas educativas.

Un modo de articular y poner en diálogo las ideas presentadas en las tres ponencias es pensarlas girando en torno a ejes comunes, que más allá de debates o miradas encontradas, posibiliten dar cuenta de un entramado en donde se significan y resignifican discursos y prácticas sobre la incorporación de los lenguajes artísticos en la formación docente.

En primera instancia, puede observarse que los tres trabajos parten de la premisa de concebir que la incorporación de algunos elementos y/o herramientas de diversos lenguajes artísticos tensionan y expanden los horizontes culturales. Las experiencias relatadas dan cuenta de esa intencionalidad por parte de las formadoras y de una convicción sobre la importancia de dar lugar en la escuela a lenguajes menos conocidos o conocidos de manera fragmentada. Se denota una preocupación por el modo en que se abordan estos lenguajes fuera de la escuela, en donde muchas veces aparecen sesgados por la influencia del mercado, en términos de industria cultural.

En este sentido, puede vislumbrarse cómo en la primera ponencia, las expositoras apuntan a rescatar experiencias educativas de los pedagogos rioplatenses Luis Iglesias y Jesualdo a través de una revisión crítica. El énfasis está puesto no solo en destacar la potencia de incorporar en la enseñanza otros lenguajes o elementos relacionados con diferentes artes —el dibujo, la creación literaria—, sino también en revalorizar dicha inclusión desde una perspectiva política y emancipadora.

La segunda ponencia, en algún sentido, también abre el juego a incorporar el lenguaje artístico, en este caso el cinematográfico, desde una mirada crítica que tienda a favorecer la experiencia estética, la configuración de una mirada que trascienda la experiencia ordinaria que ofrece la industria cultural a los individuos.

En la última ponencia se presenta con mucha claridad el objetivo de formar a los futuros formadores no solo desde el conocimiento de herramientas y técnicas de los lenguajes artísticos, sino fundamentalmente desde lo vivencial.

Sin duda, otro punto común en los tres trabajos es el concepto de experiencia. El primer trabajo presentado pretende recuperar lazos de transmisión desde las experiencias de maestros que han introducido lenguajes artísticos en su práctica y han advertido que toda práctica pedagógica es política. Estas experiencias abren interrogantes y permiten repensar las propias prácticas educativas en la actualidad.

La segunda ponencia busca dar una respuesta teórica a la pregunta: “¿Cuál es el aporte de la experiencia estética a la experiencia ordinaria?”. Para ello se hizo necesaria la distinción entre el tipo de experiencia que promueve la industria cultural y la experiencia que puede ser generada a partir del arte.

La distinción entre experiencia ordinaria y experiencia estética abre múltiples interrogantes respecto de la incorporación de los lenguajes artísticos. Algunos de ellos aparecen de modo inquietante, y aluden al rol activo e interpelante de los sujetos frente a las producciones artísticas o de la industria cultural. Construir ese rol, esa forma de mirar las diferentes manifestaciones de los lenguajes artísticos, es una tarea ineludible de los formadores, para transformar la simple experiencia ordinaria en experiencia estética. En definitiva, no solo se trata de conocer los elementos y componentes de los lenguajes artísticos: hay que avanzar en la constitución de sujetos críticos, capaces de asumir la responsabilidad de abrir la experiencia estética a la interpelación subjetiva.

La tercera ponencia compartida es la narración de una experiencia realizada. La implementación del formato “taller” promueve el aprendizaje a través de la experiencia o vivencia. El desafío que se plantea es ofrecer al maestro en

formación, no especializado en ningún lenguaje, el acceso a distintos lenguajes con vistas a que se conviertan en una herramienta para pensar y recrear en las prácticas con los niños. La experiencia tiene un doble nivel de resonancia; por un lado, se desarrolla en el ámbito de la escuela normal, como espacio de definición institucional (EDI); allí sus protagonistas son dos profesoras (una de teatro y otra de medios audiovisuales) y el grupo de estudiantes que cursan el espacio curricular. En líneas generales, desde este espacio pueden destacarse como cuestiones centrales la importancia de integrar lenguajes artísticos y la experiencia de los estudiantes desde lo vivencial. En un segundo nivel, este taller construye otros talleres para ofrecer a los niños de la escuela primaria. La experiencia formativa se da en dos planos vivenciales y de construcción colectiva. De acuerdo con el relato de una de las estudiantes participantes en este proyecto denominado “Epuká”, hay un aprendizaje desde el compromiso con los otros, en el ejercicio de la coordinación como actividad grupal, pero que implica responsabilidad individual ante los adultos y los niños.

En esta experiencia, los diferentes lenguajes artísticos son entendidos como posibilitadores de encuentros intersubjetivos que amplifican la experiencia de los futuros maestros, para que se aventuren en el uso de variadas herramientas y recursos a la hora de pensar y organizar sus prácticas docentes.

Otro aspecto articulado con los anteriores mencionados, que aparece en las tres ponencias presentadas, gira en torno a la formación docente y a ciertos interrogantes que posibilitan entrever cuáles son las preocupaciones a partir de las cuales se proyectaron estas propuestas pedagógicas.

Es así que se enunció que al introducirse en el mundo den los lenguajes artísticos, conocer cómo están construi-

dos y cuáles son sus recursos y dispositivos, se auspicia la posibilidad de vivir otro tipo de experiencia, que implica esfuerzo, trabajo sobre lo incorporado, y esto genera “hue-llas”. Inscribe una experiencia que potencia y vivencia cuestiones que en la formación docente suelen estar más presentes en el plano teórico, transportándonos a navegar en las corrientes de lo posible.

Implica crear espacios fundantes, que tengan identidad, que se presenten como diversas puertas que habilitan otros formatos educativos a los estudiantes, con su posterior incidencia en sus prácticas.

Entre todos aquellos puntos de convergencia que se fueron debatiendo se puede mencionar, por un lado, la necesidad de que los docentes en formación puedan vivenciar experiencias que los corran de los formatos rígidos de sus prácticas, para ser capaces de aventurarse, entender que enseñar también requiere del arte, y que es necesario recrear la enseñanza entendiendo y manejando algunos o varios de los elementos de los diferentes lenguajes. Otra de las cuestiones que se consideró indispensable es el trabajar con otros. El trabajo colectivo entre diferentes disciplinas que se integran, como proyectos que involucran propuestas institucionales e invitan a la articulación con otros niveles educativos, es factible cuando la propuesta incluye trabajar desde diversos lenguajes y requiere abandonar el trabajo aislado que realiza la mayoría de los docentes.

Se reflexionó a partir de esta última cuestión, acerca de la importancia de la dimensión institucional, es decir, la función que desempeña para que determinadas prácticas ocurran de modo favorable a lo propuesto.

Al mismo tiempo, la propuesta habilita o abre ciertos intersticios para salir del lugar de sujeto como mero espectador —devenido así a partir de la experiencia ordinaria en la

que lo aloja la industria cultural—, y podrá favorecer desde la escuela la constitución de un sujeto que pueda hacer lecturas diferentes y ser creador de diferentes sentidos.

En el debate posterior se llegó a un acuerdo básico: es preciso repensar las propias prácticas de los profesores formadores como promotores o facilitadores para abrir los horizontes de la experiencia ordinaria o cotidiana. No resulta coherente pedirles a los estudiantes que se aventuren a utilizar e incorporar los lenguajes artísticos si no se promueven experiencias que apunten a interpelar e interpelarse frente a los objetos y las producciones artísticas. Será preciso configurar y activar una permanente mirada crítica que permita ver las contradicciones y las potencialidades de los múltiples sentidos que aportan los lenguajes como formas de representación.

Partiendo de asumir que son necesarios algunos cambios en los dispositivos formativos, se concluye que los lenguajes artísticos pueden ofrecer herramientas para interpelar sujetos y objetos. La interacción con objetos y lenguajes artísticos colabora en el crecimiento del repertorio comunicacional, sensible y cognitivo de los futuros docentes, favorable para vivenciar como experiencia la posibilidad de proponer otras formas de hacer escuela.

El abordaje didáctico de maestros rioplatenses en la formación docente. Redescubrimiento de los pedagogos de la expresión creadora: Jesualdo y Luis Iglesias

Andrea Mandurino y Laura Tarrío

Estudiantes: Romina Doval y Valeria Doval

Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

La materia Didáctica 2 se halla dentro del Campo de la Formación General y, por lo tanto, es un espacio curricular común a ambas carreras. Dicha instancia se encuentra organizada en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y/o métodos y la evaluación de los aprendizajes.

Al abordar el eje de las estrategias de enseñanza, realizamos confrontaciones entre perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas didácticas.

Para realizar dicho abordaje, trabajamos con maestros latinoamericanos porque creemos importante que los estudiantes de las carreras de Formación Docente de Inicial y Primario conozcan las propuestas y las acciones pedagógicas de Luis Iglesias y Jesualdo Sosa (conocido como Jesualdo); porque han pensado políticamente el rol pedagógico haciendo cuestionamientos al sistema escolar, al lugar del conocimiento y de los lenguajes expresivos en el aula, al papel de los estudiantes y educadores. Poder valorar dichas

experiencias permitirá continuar indagando y reflexionando sobre la educación, enriqueciendo las miradas sobre las prácticas de enseñanza.

Los estudiantes trabajaron con los siguientes textos de Iglesias: *La escuela rural unitaria* y *Didáctica de la libre expresión*. Además, han leído el texto de Jesualdo: *Vida de un maestro*. Los estudiantes de Formación Docente indagaron sobre el trabajo con la libre expresión de ambos maestros rioplatenses.

Iglesias siempre se identificó con la figura del maestro aunque haya ocupado cargos de mayor jerarquía dentro del sistema educativo. Señaló que la articulación entre la teoría y la práctica ante los problemas diarios que el docente debe resolver motorizan los avances de la pedagogía.

La idea en común junto con Jesualdo y Olga Cossetini era poder encontrar y aportar propuestas pedagógicas que pudieran ayudar a transformar la escuela primaria en general, ya sea rural o urbana.

Para aquellos docentes la creatividad era un eje muy importante en su pedagogía. A pesar de que en los primeros años no se conocían, sus experiencias eran contemporáneas e independientes, y con el tiempo se reconocieron como semejantes (Iglesias, 1995).

En cuanto a la libre expresión escrita, Iglesias sostuvo que la pedagogía rutinaria con su dictado de palabras ajenas a los niños y la copia de párrafos por fuera de los intereses del grupo hizo que no se trabajara en la escuela con el aspecto esencial del lenguaje, que es la posibilidad de expresar libremente las propias ideas y de entender las ajenas.

La escuela rural de Iglesias trabajó con la autoexpresión de los chicos en todas sus formas. Le interesaba que el niño entendiera lo que estaba leyendo y que escriba en forma clara lo que piensa.

Los chicos en sus cuadernillos diarios de expresiones libres escribían aquello que tenían interés de ser transmitido y también dibujaban aquello que no podían escribir.

El maestro uruguayo Jesualdo, desde muy joven, tuvo una perspectiva humanista arraigada en lo latinoamericano. Sus inquietudes lo llevaron a estudiar la carrera de magisterio y a ser periodista y escritor. Actividades que lo pusieron rápidamente en contacto con la situación política y social de la región y de Europa.

Adhirió con quienes luchaban a favor de la República Española y de los Aliados durante la Segunda Guerra Mundial, y su convicción política fue marxista, conformando un grupo de maestros uruguayos que lucharon a favor de la escuela pública.

Jesualdo se encontraba impactado por la complejidad del sujeto pedagógico, ya que en su escuela había nativos e inmigrantes europeos que hablaban lenguas distintas. El maestro afirmaba (1968) que no había ser humano que no fuera capaz de lograr una expresión original, que podía alcanzar a la creación si se le conducía lentamente en el proceso de su desenvolvimiento a través del tiempo.

En su escuela de Las Canteras de Riachuelo se enfrentó a las contradicciones que percibía en la pedagogía a partir de su idea de expresión, que para él estaba estrechamente vinculada a la apropiación del conocimiento. Se interrogó sobre si era posible aprender a expresarse mediante el conocimiento, o si el conocimiento estaba ajustado a la necesidad expresiva.

Jesualdo enfatizaba que la escuela, invirtiendo el proceso, desarrollando el mundo expresivo del niño y poniendo los conocimientos a su servicio, lograría el propósito de instruir y formar a los sujetos. El maestro afirmaba que era todo lo contrario de lo que se hacía en las escuelas, por la cual el mundo creativo del niño aún estaba afuera de ellas.

Su experiencia fue interrumpida abruptamente, ya que sufrió sumarios, amenazas, traslados y suspensiones después de haber editado su libro *Vida de un maestro*.

La escuela de Jesualdo era menos falsa y artificiosa que las de la época; además, construyó un sujeto distinto al que había que modelar. Eso resultaba peligroso para la política conservadora que llevó a cabo Uruguay por aquella época.

Se intentó formar a hombres y mujeres que aceptaran que otra realidad podría ser posible, ya que Jesualdo apostó a que los alumnos podían escribir libremente y a expresarse con todas sus potencialidades en una sociedad analfabeta, sujeta al poder político y económico de turno.

Estaba convencido de que la palabra los hacía andar, construir, rebelarse...

Su labor pedagógica estuvo centrada en crear en los niños y en los adolescentes expresiones libres y profundas con capacidad interpretativa revolucionaria.

Como futuras docentes, nos resulta muy enriquecedora la experiencia de conocer las propuestas de estos maestros. Tener la oportunidad de conocer el pensamiento y el trabajo de Luis Iglesias nos resultó sumamente movilizador y nos permitió pensar en la enseñanza desde otro punto de vista. Él se propuso formar niños capaces de poder expresar sus pensamientos y emociones, niños que pudieran contar lo que sentían. Su deseo era que los niños pudieran aprender a ver, a sentir, a pensar. Pero no se quedó sólo con el deseo, sino que trabajó mucho para elaborar una propuesta que le permitiera lograr sus propósitos.

Su propuesta pretende desarrollar la libre expresión del niño, promoviendo la exploración y la curiosidad, favoreciendo un espacio rico en estímulos, construyendo un contexto donde el alumno sienta que pueda hacerlo. Esto le permitirá conformarse como un individuo independiente

y capaz de llevar a cabo sus proyectos y alcanzar sus metas.

A través de sus dibujos comenzaban a contar lo que les pasaba, las cosas de todos los días, cosas que para ellos eran importantes, y no como sucedía en la escuela tradicional donde lo importante era lo que dictaba el profesor. Y después, poco a poco, iban incorporando las palabras, pero palabras propias, no ajenas ni impuestas por terceros. Utilizaban tanto el dibujo como la palabra escrita, como dos formas importantes de expresión.

Es interesante pensar en el arte como una forma de darles la palabra, no tener miedo de ceder un poco el control y pensar nuevas formas de construcción del conocimiento. Esto nos lleva también a reflexionar sobre nuevas formas de evaluar a los alumnos, ya que en el arte no hay solo una interpretación ni una respuesta correcta o incorrecta, sino infinitas posibilidades de ver las cosas.

Luis Iglesias nos enseñó a valorar los lenguajes expresivos, a valorar el dibujo como una forma de expresión propia del niño, como un espacio al que debe dársele un lugar de importancia, y no solo tomarse como una actividad para hacer en los ratos libres. El dibujo, la pintura y demás formas de expresión artísticas no deberían tener en la escuela menor importancia que la escritura.

Posiblemente, muchos de nosotros nos sorprenderíamos al mirar las imágenes de las acuarelas producidas por los alumnos de esa escuela rural, y podríamos pensar que eso se logra sin esfuerzo; pero este gran maestro nos enseñó también que estas técnicas pueden y deben enseñarse, que es necesario trabajar junto a los niños y valorar sus obras sin hacer críticas negativas. Deberíamos guiarlos y acompañarlos en su propia búsqueda y no imponerles nuestra mirada, aunque a veces estemos tentados a hacerlo.

Esta experiencia nos permitió aprender que debemos animarnos a probar, a construir, a crear y a buscar otras

formas escolares, a no quedarnos inmóviles ante las adversidades, sino que la docencia es una carrera que requiere una permanente búsqueda y esfuerzo. Nuestra formación en esta carrera es fundamental, ya que nos da una base, pero al recibirnos no se agota nuestra capacitación, sino que allí recién empieza nuestro recorrido. Es sumamente movilizador conocer las ideas de Jesualdo y de Luis Iglesias, el trabajo que ellos hicieron y la responsabilidad con la que asumieron su tarea.

Leer sobre sus pedagogías es enriquecedor porque nos dan muchas herramientas, muchas ideas para trabajar en el aula, pero sobre todo nos hace crecer como personas, como seres humanos, ya que nos han enseñado todo lo que la palabra *maestro* significa, y todo lo que se puede hacer desde ese lugar tan solo con intentarlo.

Sin dudas, la práctica de la enseñanza es arte. Quienes concebimos cada una de las “obras” que constituyen nuestras clases, entendemos que es en el encuentro con el otro el momento en que esa creación cobra vida, se hace única e irrepetible.

Pretendemos que nuestros estudiantes sean docentes que creen, que vuelen más allá de las paredes del aula y que brinden a sus alumnos oportunidades también de volar. Y pensamos que las obras de estos maestros latinoamericanos sin duda constituyen un modo de aproximarnos a mirar la escuela de otro modo, de acercarnos experiencias de libertad, de apertura, de acercamiento al alumno como un ser íntegro, completo.

La inclusión de la experiencia de la *escuela rural unitaria* y las ideas de Jesualdo tanto en la asignatura Didáctica II como en el seminario Problemáticas Actuales de la Educación Primaria, tiene ese objetivo: que los estudiantes piensen otros escenarios posibles para la escuela, se permitan imaginarlos y darles vida.

Bibliografía

Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires, Pedagógicas.

———. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.

———. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers.

Sosa, J. (1937). *Vida de un maestro*. Buenos Aires, Claridad.

———. (1968). *Pedagogía de la expresión*. Caracas, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La experiencia estética: un aporte a la concentración, trabajo y responsabilidad individual

Eloísa dos Santos

Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

Me propongo en este trabajo buscar una respuesta teórica (apoyada también en mi práctica docente) a la pregunta que nos convoca en estas jornadas: ¿qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente?

Los docentes en formación, así como toda la comunidad educativa (también los niños y adolescentes) y el resto de la sociedad urbana, estamos inmersos o atravesados por el mismo ámbito experiencial; quiero decir, hay un modelo de experiencia ordinaria cotidiana de la vida con el que todos debemos manejarnos día a día; es la base o el entorno sobre el cual se asientan las demás experiencias, entre ellas la experiencia estética.

¿De qué se trata en la actualidad nuestra experiencia cotidiana? Aunque sería factible aquí mencionar distintos temas, hay dos características que son, desde mi punto de vista, cruciales: por un lado, la atención es cada vez más dispersa y fragmentada y, por otro, el individuo tiende a descansar su responsabilidad en la masa.

Aquello que notaba Baudelaire en el siglo XIX con respecto al funcionamiento urbano, retomado luego por

Walter Benjamin en el siglo XX (1987), se ha profundizado. En este sentido, el uso de Internet, de telefonía y demás medios instalan un patrón de atención que debe diversificarse para ocuparse de distintos espacios en un mismo tiempo — un ejemplo visual recurrente es una pantalla que contiene muchas pestañas abiertas—. A la vez, el ritmo de la ciudad apela permanentemente a la fragmentación; el cuidado de la propia vida, profesional, afectiva e incluso física demanda que nuestra atención sea capaz de multiplicarse. El transeúnte debe estar pendiente de funciones de seguridad a distintos niveles: el tránsito vehicular, el tránsito peatonal, el estado del suelo al caminar, los estímulos auditivos y visuales, el resguardo de los objetos que lleva consigo, etcétera. Estar alerta a permanentes y diversos estímulos transforma su aparato perceptual. El transeúnte, inmerso en la multitud, no tiene tiempo para mirar, lleva un paso fugaz, de pura vivencia, de puros fragmentos con un aquí y ahora aislados que no dejan huella. Y esto es lo principal: la peculiaridad de este tipo de experiencia es que sucede sin dejar huella, no sedimenta. La vivencia del *shock*, que genera desde la modernidad una crisis de la experiencia, se ha intensificado hoy aún más. Así nos sucede, por ejemplo, con la permanente circulación de información descontextualizada que es difícil de recuperar, justamente, porque llega tan fragmentada y desarraigada que parece no tener origen y suele olvidarse rápidamente, es decir, ocupa su momento de aquí y ahora y luego pasa sin dejar rastro, volviéndose una experiencia pobre, una vivencia.

Por otro lado, cada vez hay más personas en el mundo; aquellos planteos sobre la multitud que preocupaban a los pensadores de la modernidad no se han superado, sino al contrario. Con lo cual, parecería que sigue siendo necesario considerar qué va pasando en la relación entre el sujeto individual y el sujeto colectivo, cómo se desarrolla la prácti-

ca permanente que lleva uno como sujeto individual en su relación con la multitud, y viceversa. Se da en este vínculo, a mi entender, cierto descanso del individuo en la masa; tendemos, y cada vez más, a abandonar la responsabilidad propia en el colectivo del que formamos parte.

Quizás dos reconocimientos significativos de las últimas décadas contribuyeron, aunque sin proponérselo, a desestimar al sujeto individual: el reconocimiento —por supuesto importantísimo— de la fuerza de lo colectivo y el reconocimiento del individualismo como un valor/actitud destructivo de los lazos sociales. Probablemente estos dos avances del pensamiento progresista han corrido del centro de discusión la reflexión acerca de la responsabilidad individual, concretamente, la capacidad de pensamiento y acción individual frente a un suceso.

La sociología y la ciencia política utilizan un concepto acorde a lo que quiero exponer: la *presión social difusa*. El sujeto está permanentemente presionado por el colectivo de manera difusa, no por la fuerza, sino por distintas formas alternativas de presión. En este contexto, la capacidad de un individuo para sacar conclusiones por sus propios medios —en soledad— y para defenderlas —en sociedad— (pudiendo luego modificarlas o no) se ve, al menos, enflaquecida. De este modo, el consenso social —cierta versión del consenso social— puede rápidamente ensombrecer a la reflexión individual. Cuando esta repite, en vez de volver a barajar y poner a prueba, se convierte en obediencia ciega; cuando descansa su responsabilidad de pensar en otros, cede ante la presión difusa de la multitud, cualquiera sea la trama social comprometida.

Retomando, estas dos características (la atención dispersa y el descanso de la responsabilidad individual en la masa) forman, entre otras, el modelo de nuestra experiencia cotidiana. Ahora bien, ¿qué puede aportar a este contexto la

experiencia estética? Aquí consideraré una distinción ineludible entre el tipo de experiencia que promueve la industria cultural y el tipo de experiencia que puede ser generada por el arte a partir de un acercamiento a los lenguajes artísticos (llamo experiencia estética solo a esta última).

Los futuros docentes, junto con la sociedad toda, están —estamos— frecuentemente atravesados por productos de la industria cultural pero excepcionalmente sucede el encuentro con obras de arte. Con lo cual, el “ser espectador”, la práctica expectatorial, se forma principalmente en el contacto con productos del entretenimiento. Esto delimita un modo de ver. Ahora bien, este modo de ver no genera fracturas con la experiencia cotidiana —revisada más arriba—, sino que se amolda cómodamente a ella. La industria cultural crea productos seriados, tanto a nivel narrativo (con la disposición de los géneros), a nivel del sistema de estrellas (artistas reconocidos con roles dramáticos fijos), como a nivel de las puestas en escena. Estos productos culturales responden a una economía material (de los recursos) y narrativa (estructuras dramáticas) y promueven la estandarización de los gustos y estereotipos. El espectador de este tipo de productos realizados en serie y basados en la repetición, aprende, y luego se acostumbra a que le vuelvan a decir lo que ya le han dicho, una y otra vez; ya sabe *cómo sigue*, ya sabe el final de la historia; ya sabe qué papel interpretará determinada actriz y puede decodificar la clave de cada decorado. No se espera de él ningún esfuerzo, ni estético ni intelectual; sí se espera, por supuesto, que le guste, consuma y se vuelva “seguidor” de lo que le están ofreciendo. Este mecanismo de repetición convive bien con la atención dispersa porque puede convivir con otras actividades simultáneas y ningún producto es único, sino que es similar a otro del mismo género. Es un modo de ver que queda atado a cuestiones de efecto (si es bello, si hace

llorar, si causa risa) y su expectación puede darse en forma distraída. La experiencia del entretenimiento debe ser, por lo general, de fácil consumo, rápida (por eso cada vez más las recomendaciones de una obra de teatro o una película aclaran la duración). Es un tipo de expectación que se ocupa de llenar vacío, de amenizar el tiempo libre, sin generar grandes modificaciones de la subjetividad. Se trata de un deleite distraído, que como el resto de las vivencias cotidianas, suele pasar sin dejar rastros.

Por otro lado, el espectador de la industria cultural frecuentemente encuentra placer en una verificación del consenso (“río porque ríen”, “¿lloraste?”, “yo lloré”), es decir, el placer parecería surgir al coincidir con otros, al sentirse incluido, al formar parte de cierta actualidad. Esta actividad que, por lo general, no pide compromisos, tiene su “cierre” —por llamarlo de alguna manera— en una verificación compartida de ciertas opiniones que descansan sus argumentos justamente en ser colectivas y parecieran no ser revisadas individualmente (“qué divertido Francella”, “qué piola Adrián Suar”, “qué buena que está Gaetani”).

En definitiva, el modo de ver que promueve la industria cultural se ajusta al modelo de experiencia de la vida cotidiana y se acerca más a experiencias de consumo que a experiencias estéticas.

En estas últimas, por el contrario, frente a una obra de arte —o frente a un producto de entretenimiento pero con mirada despierta— el espectador alcanza placer en la medida en que pueda experimentar su propia libertad al poner en juego su capacidad estética (Kant se refería al libre juego de la imaginación y el entendimiento). Es decir, el placer aparecería en la medida en que el espectador, al no saber de antemano hacia dónde va una obra, en qué sentido, cómo están vinculándose sus recursos estéticos, tiene que realizar el trabajo de mirarla, escucharla, estar “atento”, pensar en

su lenguaje y suspender la vida cotidiana. El arte pide atención, pide concentración, pide compromiso y pide paciencia —también la práctica sobre la paciencia es una actividad que el hombre en la organización de la vida actual pierde cada vez más un poquito—.

Adentrarse en los lenguajes artísticos, saber cómo están contruidos, cuáles son sus recursos y dispositivos auspicia la posibilidad de vivir este otro tipo de experiencia, que implica por un lado esfuerzo, trabajo sobre lo incorporado, y esto genera huella, es decir, la concentración y el esfuerzo sedimentan, surcan un camino sobre el que se podrá volver. A la vez, esta elaboración deberá hacerse desde las propias capacidades. Es decir, el espectador encontrará placer al realizar una tarea consigo mismo, poniendo en relación su percepción y pensamiento con el lenguaje de la obra de arte que está viendo. Esta tiene un sentido desconocido, y el espectador encontrará alguno posible si es capaz de vincular los recursos de él o los lenguajes puestos en juego (visual, performático, musical, audiovisual, etcétera) y así transitará, en principio solo, el paso por un —particular— *saberse capaz*. Luego podrá encontrarse con otros y discutir pareceres, pero no serán apreciaciones unívocas: se habrá exigido el trabajo individual, la reflexión en soledad, y posiblemente esto traiga aparejado una mayor responsabilidad con respecto al propio pensamiento.

Ahora bien, para que la experiencia estética pueda darse, debe haber un acercamiento previo a los lenguajes artísticos, porque en el arte no solamente se articula el entendimiento de un contenido, el arte no es solo un comentario sobre el mundo, no solo se refiere a algo, *es algo* —alegaba Susan Sontag (1984)—. Es una experiencia, no una afirmación o respuesta. Puede ser muy fructífero recurrir al arte para ejemplificar una época, para describir ciertas características de la cultura, la historia o la injusticia social, pero no

se accede a una experiencia estética si no hay aprehensión de la forma, si además del *qué* no aparece el *cómo*. Para esto, se vuelve crucial el acercamiento a los lenguajes artísticos.

Por eso, desde el Espacio de Definición Institucional (EDI) a mi cargo, “El cine, entre el arte y la industria”, intento facilitar el reconocimiento del lenguaje audiovisual, de su construcción (de guión, montaje, puesta en escena, puestas de cámara, producción, fotografía, vestuario, etcétera). Para esto, revisamos elementos audiovisuales que en general están incorporados, que ya forman parte del *modo de ver* (desde la edificación que la sociedad hizo de su propia historia a los recuerdos más personales), pero que sólo mediante su identificación pueden ser apropiados. Confío en que si el trayecto que separa una posición de espectador distraído a una de espectador crítico transita una experiencia de práctica, de *obrar*, se habilita una apropiación del lenguaje que permite tanto *producir* como *volver a ver*. Realizamos pequeños cortometrajes de cinco o diez minutos, desde la creación del guión hasta el montaje, con el objetivo de, a partir de una historia simple y corta, poner en práctica los recursos vistos, disfrutar del trabajo en equipo y situar al pensamiento teórico en la práctica cinematográfica.

La cultura actual campea varios lenguajes —no solo verbales o literarios— y la alfabetización parecería no ser suficiente para traer a aquellos sentidos construidos desde los otros lenguajes, que permanecen en una zona alejada, sin accesos. Acercarlos auspicia que la experiencia estética se expanda, a partir de nuevos modos de expectación, y así aporte a la experiencia cotidiana —de los futuros docentes— la práctica sobre la concentración y el trabajo sobre la capacidad y responsabilidad individual.

Bibliografía

Benjamin, W. (1987). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus.

Berger, J. (1997). *Cada vez que decimos adiós*. Buenos Aires, De la Flor.

Broch, H. (1970). "Kitsch y arte de tendencia". En *Kitsch, vanguardia y el arte por el arte*. Madrid, Tusquets.

Comolli, J. L. (2010). "¿Cambiar de espectador?". En *Cine contra espectáculo*. Buenos Aires, Manantial.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio sobre el reconocimiento*. Buenos Aires, Katz.

Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994). "La industria cultural". En *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación*. Barcelona, Seix Barral.

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Buenos Aires, Cátedra.

Una experiencia en la escuela donde el teatro y los medios audiovisuales se integran

María Victoria Cintas y Silvia Chalcoff

Estudiantes: Paola Kler, Rocío Quintas, Joaquín Villaverde, Laura Nasrala, Anabella Soria, Melina Arias, Karina Nieva Carabajal, Rossana Benítez y Ricardo Contreras.

Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta"

Epuká es una experiencia nacida en el seno de la escuela pública a partir de la convocatoria en el año 2011 a participar en el proyecto para el Programa Aprender Trabajando "Cultura y ciudadanía a través de la integración", de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta".¹ Está orientada a los estudiantes avanzados, y futuros maestros y maestras del Profesorado de Educación Primaria.

La esencia de Epuká se ve reflejada en las palabras de Flavia Terigi:

Desde mi perspectiva, la formación inicial y permanente de maestros y profesores debería hacer una apuesta fuerte al desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes, a ampliar el horizonte de sus experiencias, tratando de alcanzar todas las posibilidades de una vida diaria estéticamente rica. (1998: 77)

Por lo que consideramos sumamente importante el valor

1 Grupo de Arte Epuká: María Victoria Cintas (medios audiovisuales) y Silvia Chalcoff (teatro).

de las vivencias “sensibles” en la formación del docente; para lograr, a través de este registro personal, una real adecuación en la futura tarea con los niños y niñas, permitiéndoles explorar y probar sus posibilidades creativo-expresivas, partiendo desde la vivencia y la percepción, para luego ponerlas en juego en la vida cotidiana y del aula.

Los lenguajes artísticos, entonces, adquieren un valor específico y constituyen un abordaje necesario que coadyuvan a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

Desde esta concepción, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse y la voluntad comunicativa cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre. Se trata de interpretarlas como manifestaciones de un mundo complejo y portadoras de planteos estéticos que contienen valores e ideologías, para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.

Los objetivos generales:

- » Profundizar la formación de los futuros maestros y maestras brindándoles una mirada más amplia en cuanto a los sujetos y ámbitos educativos en los que estará involucrado su trabajo.
- » Construir las herramientas teóricas y prácticas que les permitan integrar elementos artísticos en la práctica cotidiana del aula sin ser docentes especializados en arte.

Tres pilares sustentan nuestra propuesta: lenguajes artísticos expresivos integrados, el trabajo grupal, y el taller como forma de trabajo.

Lenguajes artísticos expresivos integrados. Integramos los lenguajes artísticos sin que pierdan su especificidad para potenciar la expresión integral, acercándonos de esta manera a la forma de expresión integral natural, en el niño, la cual se pierde a lo largo de su escolaridad. Se considera sumamente importante el valor de las vivencias “sensibles” en la formación del docente, para lograr, a través de este registro personal, una real adecuación en la futura tarea con los niños y niñas, permitiéndoles explorar y probar sus posibilidades creativo-expresivas, partiendo desde la vivencia y la percepción. Por lo tanto, brindar esta experiencia a los futuros maestros hará posible que la fortalezcan y den lugar a sus expresiones en la vida cotidiana, estrechando las distancias entre la educación por el arte y la escuela.

El trabajo grupal. Es el que sostiene la tarea y el aprendizaje. Somos a partir de la relación que establecemos con los demás y con el mundo. El vínculo es el sostén más fuerte que tenemos, facilita u obstaculiza la tarea y es sobre el cual hacemos hincapié.

El taller como forma de trabajo. “Abrimos un telón para el ensayo”, por eso elegimos como dinámica de trabajo el taller, donde el conocimiento se da a partir de la exploración permanente, la vivencia y la elaboración continua. Todos protagonistas, generadores y creadores, en una experiencia compartida donde se valora e integra cada aporte individual dentro de una composición grupal, entendiendo que la creación y expresión artística nacen con el ser humano, no es solo de un “genio”.

La duración del proyecto es anual, de abril a diciembre, se divide en dos etapas, y articula el nivel terciario con el nivel primario.

Primera etapa: talleres de formación

Destinatarios: alumnos del Profesorado de Educación Primaria.

- » Conformación del grupo de trabajo.
- » Talleres vivenciales para los alumnos del nivel terciario, en donde adquirirán y desarrollarán las herramientas de cada uno de los lenguajes artísticos propuestos que darán origen al proyecto de arte que desarrollarán con niños y niñas del nivel primario.
- » Confección del material y difusión del taller en el nivel primario (grado por grado en forma personal, material gráfico de difusión, cartelera).

En este período, se puso en marcha la conformación grupal, el “¡ja, ja, ja!”, la alegría, la risa que caracterizó cada uno de los encuentros se transformó en *Epuká* (palabra guaraní que significa risa/risas) identidad del Grupo y el Espacio de Arte que la escuela pública posee hoy en el Normal N° 2 “Mariano Acosta”, en el que los niños y niñas de 5°, 6° y 7° grado del nivel primario transitan, junto a los futuros maestros y maestras del Profesorado de Educación Primaria, la *experiencia de aprender por el arte*.

En el mes de agosto cerramos la primera etapa: talleres de formación para los alumnos del nivel terciario, y realizamos una segunda etapa de difusión de la propuesta y a continuación la inscripción de los alumnos de primaria.

Segunda etapa

Destinatarios: alumnos del nivel primario del Normal N° 2 “Mariano Acosta”.

Desarrollo del “Taller de Arte Epuká”: un encuentro semanal por turno (mañana/tarde) a contraturno del horario de clases; la duración de cada encuentro es de dos horas.

Coordinado por el Grupo de Arte Epuká, en cada turno cinco miembros desarrollaron los talleres. Se distribuyen las tareas de la siguiente manera: la coordinación y conducción del encuentro lo hicieron en *parejas pedagógicas*, y cada encuentro rota la pareja para que todos puedan vivenciar la experiencia de coordinar el grupo; hay un encargado de materiales y de asistir en la necesidades que surjan (acompañar a los niños y niñas al baño, tomar lista, atender a los padres que se acerquen durante la actividad, etcétera), y dos observadores: uno hizo el registro escrito del encuentro y el otro el registro visual/audiovisual.

El trabajo en parejas pedagógicas da la posibilidad de pensar la tarea docente en forma compartida, romper con la imagen del maestro solo dentro de su aula, pensarse trabajando con otro, con un par docente, sea maestro, o con los docentes especializados (música, plástica, teatro, medios audiovisuales, educación física).

Observadores: el registro escrito del encuentro tiene por finalidad sistematizar la experiencia, también en el encuentro de *evaluación* utilizar el registro como observación de la práctica realizada y con ella hacer los ajustes que sean necesarios.

El registro visual/audiovisual se utiliza para realizaciones producto del taller, para publicación en el blog del nivel primario y del Grupo de Arte Epuká.

La semana posterior al receso escolar de invierno se reforzó la convocatoria con carteleras informativas que se encuentran en el hall de entrada del colegio; también los miembros de Epuká pasaron personalmente por las aulas; vía cuaderno de comunicaciones se envió información sobre la propuesta del Taller de Arte Epuká a las familias.

Del 8 al 12 de agosto se realizó la inscripción, y a los niños y niñas que se han interesado se les entregó ficha de inscripción.

Lo inesperado el interés despertado por la propuesta: se inscribieron ochenta niños y niñas, conformándose grupos de veinte talleristas, dos en el turno mañana y dos grupos en el turno tarde. Dos veces por semana el Grupo de Arte Epuká llevó adelante el taller con dos grupos diferentes, y se planificó al principio la misma actividad para los dos grupos, lo que tenía una ventaja, que era que al segundo grupo llegaba mejorado, pero con el correr de los encuentros cada grupo, como es lógico, fue haciendo procesos diferentes, lo que demandó planificaciones diferenciadas.

Inicio, 17 de agosto de 2011. Cierre del taller

El 19 de diciembre de 2011 se realizó el cierre de los talleres en el Teatro Julio Cortázar del Normal N° 2, con una muestra participativa donde las familias, junto con los niños y niñas, vivenciaron una “clase abierta de teatro”, leyeron las “fotonovelas” creadas en los talleres y jugaron a encontrar las “Siete maravillas de Epuká”, para concluir con un audiovisual que contaba las experiencias vividas durante los talleres, algunas de las cuales transcribimos a continuación a modo de cierre y evaluación de este proceso.

¿Qué fue para vos Epuká?

—Para mí Epuká es una experiencia que me permitió ver de otros puntos de vista las cosas, puntos de vista más artísticos, fotográficos y esas cosas... también para mí fue otra experiencia porque nunca lo había vivido en realidad...

—*Me pareció una experiencia, una manera distinta de aprender las cosas, una manera divertida...*

—*Divertirme, conocer gente nueva, poder ser más sociable...*

—*Podemos trabajar en equipo, nos podemos reír, podemos ser libres con nuestro cuerpo...*

—*Me sentí más actor porque yo antes era todo deporte; otra experiencia...*

—*Una puerta más que se abrió en el mundo...*

Bibliografía

- Terigi, F. (1998). "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En *Arte y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.

GRUPO 5

Introducción

Claudia Loyola y Mariana Spravkin

Presentamos a continuación la temática central de las distintas ponencias, así como también un breve análisis de sus características comunes y distintivas; incluimos finalmente algunas reflexiones acerca del contenido general de esta mesa.

Es común a los distintos trabajos presentados la preocupación por abrir espacios para la participación activa y crítica de los estudiantes del profesorado, impulsando una relación más fluida con la sociedad y la cultura contemporáneas. En todos los casos, se generan propuestas para la apropiación de diferentes contenidos culturales. De esta manera, la activación de procesos de inclusión se diversifica afectando, en forma y contenido, la tradicional gramática del dispositivo formador.

En los distintos proyectos, las manifestaciones artísticas ocupan un lugar más tangencial, más explícito o más estructural, según los casos. Esta presencia resulta significativa en tanto posible indicio de la necesidad de reconfiguración de las propuestas tradicionales de enseñanza del profesorado. De este modo, se intentan generar algunos movimientos tanto en los espacios ocupados por los distintos actores como

también por los flujos de comunicación en distintos niveles: *interpersonal e institucional*.

A nivel interpersonal, resulta interesante cómo se promueven los procesos de intercambio entre estudiantes “expertos” y “novatos”, asumiendo los primeros la tarea de apoyar la trayectoria de sus pares.

Desde la tutoría, se ha impulsado una actitud proactiva y autogestiva, yendo más allá de la provisión de apoyos incidentales y motorizando proyectos que posibilitan estrechar lazos y alojar a los nuevos estudiantes, proponiendo modos de sostener y ampliar sus procesos formativos. A la vez, los estudiantes expertos fortalecen y amplían herramientas atinentes al futuro rol docente que los espera en breve.

Podríamos leer esta propuesta tutorial en clave vigotskiana, entendiendo que apunta a producir aprendizajes entre pares más y menos experimentados, no sólo en lo que hace a contenidos sino también de modelos de enseñanza.

A nivel institucional, al considerarse explícitamente distintas interrelaciones y/o consideraciones entre perspectivas epistemológicas de distintos espacios curriculares, se generan proyectos que, desde su inicio, consideran la necesidad de establecer vínculos entre diferentes espacios curriculares; y un aprovechamiento significativo de los aportes epistemológicos y metodológicos de un espacio curricular en relación con otro.

Así parece suceder entre el seminario de Medios Masivos de Comunicación y el Seminario El Arte en la Dinámica Social, que forman parte de los Espacios de Definición Institucional (EDI) que el Normal N° 8 ha definido para la formación específica de los estudiantes de Nivel Inicial y Primario. También en el proyecto institucional del Normal N° 11 se observa el interés por considerar el aporte de los EDI por parte del campo de las prácticas docentes.

Esta consideración de un trabajo colaborativo entre cam-

pos y entre espacios curriculares necesariamente requiere, por parte de los docentes, entrar en diálogo; y por ello se propone un trabajo sistemático de reflexión colectiva.

De uno u otro modo, en todos los casos se consideran las condiciones de la sociedad contemporánea, lo cual para los estudiantes implica un proceso de desnaturalización de sus apreciaciones respecto del mundo en que viven; a la vez, para la institución significa el esfuerzo de actualizar las propuestas y contenidos que se presentan acorde a las problemáticas que atraviesa el contexto actual.

Podemos pensar que en el conjunto de las ponencias se plantea la necesidad de volver a mirar y problematizar el presente, focalizando las diversas propuestas sobre cada uno de los siguientes aspectos:

- » Su propio proceso de formación como futuro docente en tanto agente cultural.
- » Los medios masivos y los sentidos que generan.
- » La situación sociocultural de la ciudad y las propuestas posibles para abordar en este contexto desde el rol docente.
- » La búsqueda intencionada de la ampliación del universo de intereses.

El futuro docente requiere tener una relación ágil entre su práctica y el contexto sociocultural en el que la misma se inserta; por ello resulta importante que el instituto formador genere recurrentes oportunidades para activar y poner en juego esta relación. Las presentaciones realizadas en este grupo dan cuenta de propuestas en ese sentido y resulta de interés garantizar iniciativas de seguimiento y análisis, en especial de los procesos de apropiación que las mismas generan. Para ello la investigación puede ofrecer procesos de reflexión sistemática que aporten a estos fines.

La presentación “Estudiantes para estudiantes” estuvo a

cargo de la profesora Susana Pilovich, acompañada por un grupo de estudiantes participantes del espacio de tutoría. La propuesta está orientada al acompañamiento de los alumnos del profesorado en su trayectoria académica a lo largo de su formación.

Entendiendo que el docente es un eslabón fundamental en la transmisión de la cultura, este espacio promueve distintas actividades culturales que potencien y enriquezcan la formación académica de los estudiantes, promoviendo el contacto con diferentes producciones provenientes del arte, del mundo intelectual, comunicacional y tecnológico, con el objetivo de acrecentar el capital cultural de los futuros docentes, el desarrollo de un pensamiento reflexivo y el impulso a la memoria colectiva de la cultura.

Paralelamente a estas actividades se suma la experiencia de tutorías conducidas por estudiantes avanzados del profesorado y algunos recientes egresados, destinadas a mejorar la comprensión y producción de textos académicos por parte de otros estudiantes de la carrera. El espacio de tutoría es concebido como un acompañamiento que permite la permanencia y el egreso de los alumnos, apuntando a la inclusión y calidad mediante la implementación de técnicas de estudio, y el desarrollo y fortalecimiento de la experiencia sociocultural de los alumnos.

Se señala la importancia de dar curso a distintas iniciativas vinculadas con los intereses de los estudiantes, así como también abrir espacios para la discusión, debate e intercambio de ideas para generar, desde la vivencia, un pensamiento reflexivo y sensible.

Los alumnos que participan de la experiencia tutorial refieren a la propia situación de acceso al profesorado y a la intimidación que les provocaba hablar con los profesores, generándose así procesos de autoexclusión. En contraste, cuentan sobre su participación en experiencias como el curso de

ingreso, el desarrollo cultural en la vida cotidiana del profesorado, el cine debate y la reflexión colectiva, y manifiestan su satisfacción por la participación en este proyecto y por el grado de desarrollo del mismo.

La presentación “Arte, juego y tecnología como herramientas de transformación social” estuvo a cargo de la profesora Brisa Varela, a cargo del taller Construcción de Ciudadanía del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 11 “Dr. Ricardo Levene”. En el mismo se describe el marco de los EDI de práctica que se plantean en el Normal N° 11 sin profundizar en las propuestas de trabajo que se desarrollaron con los alumnos ya sea en el aula o en otros espacios institucionales (recreos, biblioteca, aula digital, etcétera).

Frente a la tradición de las instituciones educativas que regulan tiempos, espacios y contenidos con un alto nivel de demarcación, contar con espacios moldeables que puedan ocuparse de responder a distintas problemáticas contextuales resulta un alternativa interesante.

En el tercer trabajo, la responsable del seminario “El rol de los medios masivos de comunicación en el campo cultural: una mirada crítica”, puntualizó los ejes conceptuales de su propuesta y la búsqueda de articulaciones con otro seminario del EDI —“El arte en la dinámica social”— con el que comparten actividades.

Producción, lenguaje, representación y audiencia resultan lentes a partir de los cuales se impulsa la desnaturalización de procesos que atraviesan la experiencia cotidiana de alumnos y alumnas y que, acorde a las evaluaciones que cita la autora, amplían su universo de intereses y aporta una mirada crítica de sus consumos culturales.

A partir del desarrollo de estos conceptos que actúan como base, la propuesta de concretar producciones y salidas a espectáculos artísticos abre espacios de socialización, pues-

ta en práctica y contacto con el patrimonio cultural que vivifican y complejizan lo abordado.

En las tres exposiciones que participaron de este grupo, las docentes ponentes a cargo de las mismas no son especialistas en arte, y han establecido un vínculo con el campo del arte que apunta o aspira, predominantemente, a la ampliación del horizonte cultural de sus alumnos. Es decir, que integran el arte a sus proyectos desde una perspectiva culturalista, en algunos casos de manera más tangencial o emergente, y en el caso de la profesora Pantanali, desde cuestiones intencionales vinculadas al arte, como es la construcción del rol de espectador.

Nos parece particularmente interesante el reconocimiento, por parte de quienes no son especialistas en educación artística, de este campo en la formación de los futuros maestros. Sin embargo, y dado que en ningún caso se hace alusión a qué perspectiva del arte es la que se sostiene, creemos que es necesario estar atentos para que este enfoque culturalista no caiga en un formato tecnicista o de acumulación enciclopedista o como mero “ornamento cultural”. Es necesario estar alerta de manera que, bajo la justificación de que todo futuro maestro debe ampliar su universo cultural, este tipo de experiencias no se transformen meramente en la inclusión de una actividad más, que se suma a tantas otras que recaen sobre los estudiantes, licuando la verdadera potencialidad de la experiencia artística como *modo de conocimiento del mundo*. Si el arte y sus producciones ingresan a la formación docente deberían hacerlo desde una posición transformadora, crítica y tal vez polémica, en el sentido que el arte suele serlo. Para poder abrir este canal de conocimiento se requiere entrar en diálogo con la contemporaneidad, intergeneracionalmente y entre los docentes, entendiendo que no estamos reclamando este campo como patrimonio exclusivo de especialistas sino como una reconfiguración de una visión del mundo.

Todos sabemos algo

Susana Pilovich

Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

La deserción de los estudiantes en los primeros años de su formación de nivel superior en los profesorados constituye una problemática que preocupa a la mayoría de los institutos de formación docente.

Para acompañar a los estudiantes en esta etapa de tránsito de los estudios medios hacia el nivel superior, abordar los problemas de integración a la nueva lógica de estudios y disminuir los altos niveles de abandono y fracaso en los primeros años, nos propusimos un proyecto que permite mejorar el rendimiento académico y lograr de ese modo una mayor retención estudiantil.

Creemos que la posibilidad de retención de estudiantes depende de variados factores: sus conocimientos previos, sus representaciones sociales acerca de la carrera y la profesión, sus expectativas, el nivel sociocultural que traen, las prácticas pedagógicas de los formadores, la relación con los profesores y los estilos de comunicación de la institución, la comunicación con las autoridades, la interacción con los compañeros de estudio, la comprensión de saberes, etcétera.

Podemos afirmar que la retención es un problema que involucra a toda la comunidad educativa.

Los profesores también tratamos de ofrecer constantemente nuevas oportunidades y brindar desde el espacio de tutorías una respuesta a los altos porcentajes de deserción que afectan especialmente a aquellos que poseen un menor desarrollo cultural.

La formación superior exige, entre múltiples cuestiones, el desarrollo de una metodología de estudio y el ejercicio de competencias de producción oral y escrita que requieren mayores niveles de elaboración para los estudiantes, y resultan más complejas para quienes ingresan o vienen con algunas dificultades desde el secundario. Este es un factor al que se le reconoce una fuerte incidencia en el rendimiento académico del alumnado, así como en las situaciones de abandono o deserción de los estudios.

Ante esta necesidad, junto con estudiantes avanzados de ambos profesorados y la coordinación de los tutores, se diseñaron talleres destinados a aquellos alumnos que presentan dificultades en relación a sus habilidades de estudio, lo que ocasiona un importante obstáculo y retraso en el trayecto académico y en su desarrollo intelectual y emocional.

Los talleres se planifican en el espacio de tutoría como una producción colaborativa a fin de brindar a los alumnos un espacio “horizontal” (alumnos con alumnos) para construir una metodología de estudio propia.

Si bien existen algunas posibles dificultades que puede presentar esta estrategia, como por ejemplo, la descontextualización con el contenido de las materias y, en numerosas oportunidades, la dificultad de transferencia al aula de lo aprendido, desde el equipo de ayudantes que conducen los encuentros se intenta trabajar sobre los materiales que traen los jóvenes. Esto resulta ser útil para que los estudiantes apliquen lo aprendido en los talleres a la diversidad de situaciones de aprendizaje correspondientes a las áreas y asignaturas propias de las carreras elegidas.

Por este motivo, el presente espacio está conducido por alumnos avanzados que han recorrido un camino en el profesorado y pueden guiar, acompañar y sostener a los principiantes. Aprender entre pares abre un abanico de posibilidades al estudiante que se está insertando en el mundo de los estudios superiores.

Arte, juego y tecnología como herramientas de transformación social

Brisa Varela

Escuela Normal Superior N° 11 “Dr. Ricardo Levene”

Esta propuesta de trabajo se inserta en el *documento institucional* elaborado por el Normal N° 11 y en el Marco General del Diseño Curricular de Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, se centra en articular la práctica docente con los contenidos temáticos trabajados en instancias previas del EDI.

Se considerará obligatoria, según se define en el documento de referencia, la cursada de: “La nueva cuestión social y la educación escolar”, y “Ciudadanía, rol y aprendizaje: participación, redes sociales”.

Recuperando la idea central referida al sentido asignado al campo de las prácticas docentes, puede considerarse que son tales aquellas instancias que referencian a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma delimitada en el tiempo y tutoriada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente.

Considerar una práctica incluye pensar en encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la expe-

riencia, en la que intervienen el alumnado, el profesorado, tutores, maestros y el grupo de pares.

En función de esta especificidad del campo, dentro de un modelo controlado, se diseñarán, pondrán en práctica y evaluarán, acciones que recuperen los contenidos trabajados en los talleres previos cursados en el marco del Espacio de Definición Institucional: “Arte, juego y tecnología como herramientas de transformación social”.

Las prácticas del EDI por lo tanto deberán remitir en concreto a —retomar, aplicar y reflexionar críticamente— los saberes teóricos trabajados anteriormente en estos espacios. Desde los contenidos temáticos se enfatizan las transformaciones producidas como resultado del proceso de globalización, a nivel mundial y en la crisis del 2001, en el contexto local, desde las dimensiones científico-tecnológica, económica, social y cultural, y su incidencia en la educación. Se planteará como eje central el tema de la diversidad para la inclusión de las citadas transformaciones.

Focalizando el análisis espacial-temporal en la Ciudad de Buenos Aires, se remarca el hecho de sus cambios profundos en los últimos años. En el plano económico, se atravesó y atraviesa un proceso signado por fuertes polaridades.

En este marco, las transformaciones producidas en el seno de las relaciones sociales son también profundas. Se han configurado nuevas formas de organización familiar en las que las mujeres y los hombres han asumido nuevas funciones que modifican tanto las relaciones de género como de autoridad, colocando en discusión aspectos consagrados desde el patriarcado. También en los núcleos familiares se redefinen las nociones y atributos de jóvenes y niños.

La escuela pública incorpora estas transformaciones, y recibe así alumnos provenientes de hogares con diversidades —como desocupación y madres como único sostén de familia— que exigen nuevas adaptaciones institucionales.

La institución escolar necesita entender e incorporar las nuevas realidades y sus problemáticas, para los cuales la sociedad, en muchos casos, aún no ha podido construir respuestas. Se convierte, entonces, en caja de resonancia de muchas de las demandas, que no son atendidas, en otras instituciones de la sociedad.

En el plano de la cultura de esta ciudad, en los últimos tiempos se han revalorizado distintas manifestaciones originadas en los barrios, como las murgas, los carnavales, los espectáculos en las plazas, las actividades deportivas, a la vez que se ofrecen más muestras de pintores, con exposiciones especiales para el público infantil, espectáculos de música y danza, actividades en bibliotecas y museos. En este sentido, es necesario que la escuela integre estas expresiones a la cultura institucional propia y sea capaz de promover la participación de su comunidad en dichas experiencias y en la aprehensión de conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena.

Otra de las variables a tener en cuenta son las rotundas transformaciones tecnológicas. Su difusión tiene como contrapartida el crecimiento de una nueva categoría de “analfabetos”. En este marco, la escuela es el espacio en el cual se debería poder aprender a ser usuarios competentes y críticos de las nuevas tecnologías, para lo cual los futuros docentes deben contar con una formación que les permita constituirse en agentes facilitadores del acceso a estas nuevas herramientas.

En función de estas cuestiones, en el EDI “La nueva cuestión social y la educación escolar” se trabajó a partir de bibliografía, films y artículos periodísticos para comprender la articulación entre problemáticas locales y procesos a escala global.

Se reflexionó sobre el interjuego de escalas, las deslocalizaciones de empresas y las consecuentes crisis locales, el

impacto en la infancia, y la implicación (no buscada) de las instituciones escolares, para luego analizar el rol docente como mediador, comprometido y optimista, a través del arte, el juego y el uso adecuado de tecnologías.

Se propuso trabajar con la diversidad respetando las diferencias, sin olvidar que la escuela debe asumir la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos. La diversidad constituye una riqueza que se expresa en la historia y la cultura de las familias de los alumnos, en sus costumbres y organizaciones, en las tradiciones y los modos con que resuelven el cuidado de los niños, de los ancianos, de enfermos, en las festividades, en la música, en los mitos y leyendas, en las variedades de la lengua.

La existencia de la diversidad no supone la convalidación de la desigualdad social, que atenta contra el pleno ejercicio de los derechos humanos, políticos y sociales.

Como fija el documento, la diversidad e igualdad dialogan mutuamente: para garantizar la igualdad de oportunidades, la escuela debe ofrecer a cada uno lo que necesita, en relación con su singularidad.

Uno de los problemas pedagógicos que debe ocuparnos hoy es definir qué características debe tener la actual formación docente y cómo adecuarla para posibilitar una práctica áulica que se ajuste a las nuevas demandas y facilite el acceso de todos los niños a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que siguen siendo muy desiguales las oportunidades de alcanzar una variedad de experiencias significativas en términos culturales.

En este espacio que vincula los saberes teóricos con las prácticas, proponemos dos líneas de trabajo que apuntan en el mismo sentido: una, colaborar con acciones que se desarrollen en taller 5 y 6, y otra, proponer prácticas —en lo posible dentro de la misma institución— para las que se reflexione, se diseñe un plan de acción a ser llevado adelan-

te en biblioteca, laboratorio digital, aula, recreos u horas libres por ausencia de algún docente, y en el diseño de circuitos barriales donde el eje temático será la “producción de ciudadanía” (con diversidad de temas, por ejemplo: “ordenamiento urbano”, “la historia del barrio y sus actores sociales”, “peligros ambientales urbanos”, “los transportes y la gente”, etcétera); pero las acciones didácticas deberán incorporar necesariamente propuestas lúdicas, artísticas o tecnológicas por parte de las alumnas del profesorado.

Propósitos

En función de lo expresado y en articulación con el diseño del EDI propuesto por el Normal N° 11, se plantean los siguientes propósitos:

- » Reflexionar acerca de las transformaciones socioculturales de las últimas décadas, teniendo en cuenta las distintas escalas de análisis en general y el ámbito local de la institución educativa en particular.
- » Comprender a la escuela como caja de resonancia de la problemática social.
- » Reconocer el valor de la diversidad como factor esencial para generar un desempeño profesional heterónimo.
- » Posibilitar un enfoque pedagógico que facilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, en relación a una variedad de experiencias significativas en términos culturales.
- » Traducir la construcción de nuevas representaciones del mundo interno-externo en intervenciones pedagógicas creativas.
- » Propiciar el desarrollo de la capacidad creativa, la imaginación, el interés, el espíritu de investigación, para que pueda elaborar, resolver y ofrecer nuevas acciones en el actual con-

texto sociocultural de la educación escolar.

- » Favorecer las oportunidades de proponer intervenciones didácticas que incluyan la informática como herramienta de la práctica educativa.

Contenidos

1. Transformaciones socioculturales de las últimas décadas, teniendo en cuenta las distintas escalas de análisis en general y el ámbito local de la institución educativa en particular.
2. Ampliación de los derechos y garantías. Nuevas formas de participación social: plebiscito, audiencias públicas, etcétera. Incorporación del tercio femenino. Organizaciones no gubernamentales (ONGs), movimientos de trabajadores desocupados, cooperativas de trabajo.
3. Construcción sociohistórica de las ideas de cultura, identidad y nacionalidad. Naturaleza y cultura. La diversidad cultural y el multiculturalismo. Culturas rurales y culturas urbanas. La cuestión de las identidades en los espacios culturales. Los nuevos espacios simbólicos y la aceleración de los tiempos. Actores y prácticas culturales. De la nacionalidad única a la nacionalidad múltiple: referencias a la doble ciudadanía y las leyes reglamentarias en Argentina.
4. La escuela como caja de resonancia de la problemática social. La diversidad como factor esencial para generar un desempeño profesional. La pedagogía de la diversidad: experiencias significativas en términos culturales. Nuevas representaciones del mundo interno-externo e intervenciones pedagógicas creativas. Análisis crítico de intervenciones didácticas en campo. Elaborar, resolver y ofrecer nuevas acciones en el actual contexto sociocultural de la educación escolar. Diseño de intervenciones didácticas que incluyan la informática, como herramienta de la práctica educativa.

Formación docente, cultura, comunicación y lenguajes. Reflexiones sobre una práctica en construcción

Carolina Pantanali

Escuela Normal Superior N° 8 "Presidente Julio A. Roca"

En el marco de los EDI "Diversidad, cultura y educación" de la Escuela Normal Superior N° 8, este es el tercer cuatrimestre que se desarrolla el seminario "El rol de los medios masivos de comunicación en el campo cultural: una mirada crítica", especialmente destinado a los alumnos del Campo de Formación Específica (CFE) del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (PEP). En diálogo con el seminario "El arte en la dinámica social", y en tanto instancias de apertura hacia otros talleres relacionados con diversas manifestaciones artístico-expresivas que completan y complementan la propuesta de los EDI, a continuación se sistematizan algunas de las experiencias y reflexiones que se han configurado hasta el momento.

En primer lugar, para abordar el rol de los medios masivos de comunicación en el campo cultural, se parte de la definición y puesta en relación de cuatro conceptos clave desde la perspectiva teórica que sistematiza David Buckingham (2003). Ellos son: *producción, lenguaje, re-presentación y audiencia*. Desde allí se plantea la ejercitación y construcción de una mirada crítica que advierta sobre la construcción de "re-presentaciones" mediáticas en torno a "lo cultural" y a

“lo artístico”. Por ejemplo, a través de la identificación del rol de los medios masivos de comunicación en la selección y difusión de determinados consumos culturales, como así también en la conformación de estereotipos mediáticos y socioculturales.

En cuanto a las características compartidas que se identifican en ambos seminarios, se destaca la necesidad de situar, definir y delimitar los factores que intervienen tanto en la producción artística como en la construcción de las representaciones mediáticas en el contexto contemporáneo. En tal sentido, se reconocen ejes en común y cruces posibles entre los contenidos relevados a partir del lugar que ocupa el mercado y la industria cultural en la generación y difusión de distintas propuestas, sean artísticas y/o mediáticas.

Desde esta perspectiva, las posibilidades de relevar y cuestionar las presencias (qué se dice, qué se muestra, qué circula, qué se conoce) y las ausencias (qué se excluye, qué no se dice y qué se omite) con relación a las manifestaciones artísticas y a las producciones mediáticas, se constituyen como ejercicios que aportan a la construcción de una mirada crítica. Desde allí se propone reflexionar sobre el concepto de industria cultural relacionado con lo masivo y lo hegemónico en tensión con lo alternativo, lo comunitario y lo diverso, en términos culturales.

En síntesis, se observa que uno de los ejes que atraviesa la cursada del seminario está asociado con la posibilidad de trascender lo conocido, es decir, des-cubrir, explorar, experimentar, ubicarse más allá de las ofertas que efectivamente circulan a través de los medios masivos de comunicación y los multimedios, en un contexto signado por la concentración económica y la globalización cultural.

Durante la cursada del seminario “El rol de los medios masivos en el campo cultural: una mirada crítica”, se propone una metodología de trabajo dialógica y participativa,

a partir de actividades de exploración, análisis, reflexión, producción en pequeños grupos y con la totalidad del grupo-clase vinculada con el análisis de distintos materiales gráficos, audiovisuales y digitales tales como: publicaciones periodísticas, noticias de la prensa gráfica, fragmentos de programas radiales y televisivos. El tratamiento de los contenidos plantea la necesidad de abrir instancias de diálogo con el fin de favorecer el intercambio de opiniones y experiencias entre los asistentes y promover su participación. A su vez, se busca incentivar el debate y la problematización de los conceptos teóricos clave en articulación con los consumos culturales de los estudiantes.

A modo de ejemplo, se describe una de las experiencias que se realizó el cuatrimestre pasado relacionada con la exploración del lenguaje radiofónico, sus características, códigos y convenciones. Partimos de la escucha atenta de distintas propuestas radiales y recorrimos algunas de las posibilidades que este medio presenta para la expresión y difusión de consumos culturales, a saber: radioteatro, humor, deportes, información general, de interés social, cultural y comunitario. Trabajamos en recepción con distintas propuestas y géneros radiofónicos a través de la vinculación entre los conceptos de producción, lenguaje, re-presentación y audiencia en los términos que lo propone Buckingham (2003). Luego de este recorrido, como actividad de cierre para esta unidad, se planteó la elaboración grupal de un guión que diera cuenta de los intereses de las alumnas. Para ello, tuvieron que reunirse y definir una emisora, un título para el programa, una breve fundamentación con los temas y ejes a tratar, distintas alternativas para su financiación y la audiencia potencial del programa. Posteriormente, se solicitó la producción de *podcasts* o audios breves a través de los cuales se presentarían sus propuestas y se experimentaría con los distintos elementos del lenguaje radiofónico, tales

como: efectos sonoros, músicas, voces, tonalidades. Las producciones se socializaron y analizaron en clase.

Por otra parte, durante la cursada también se contempla la posibilidad de realizar visitas didácticas y/o asistir a jornadas relacionadas con los medios de comunicación, su funcionamiento y el rol que ocupan en el campo cultural. Por ejemplo, el cuatrimestre pasado se organizó una visita guiada a la Fundación Telefónica con el propósito de recorrer la exposición “Latidos” del artista Daniel Canogar, en conjunto con alumnas y la docente del seminario “El arte en la dinámica social”. Luego, realizamos en clase una puesta en común sobre la visita, explicitando la articulación con los contenidos trabajados hasta el momento. Es decir, a partir del cruce entre arte, sociedad, medios de comunicación, tecnologías y su relación con el contexto histórico y socio-cultural. La experiencia fue significativa porque las alumnas pudieron circular por otros espacios y se presentó la posibilidad de reunirnos en un ámbito alternativo al habitual.

La evaluación de la cursada por parte de las alumnas resultó un aporte interesante para reflexionar sobre los contenidos abordados durante el seminario y la modalidad de trabajo propuesta, en el marco de los EDI. En tal sentido, las alumnas expresaron que:

—La propuesta de este seminario me pareció enriquecedora. Si bien eran temas que todos conocemos, tener una mirada diferente o un posicionamiento distinto al que tenía antes de cursar me permitió nutrirme de nuevas cosas, generándome un interés por ciertos temas que antes no tenía.

—Las dinámicas y las propuestas me parecieron interesantes, desde el material teórico, como los videos, los audios y la salida a la fundación, me brindaron un abanico de propuestas diferentes a las que estaba acostumbrada.

—Fue muy linda la propuesta del seminario, este era el primero que cursaba.

—Fue mucho más interesante de lo que esperaba, me ayudó a entender la función de los medios un poco más allá de lo que podemos conocer de ellos superficialmente.

—Me gustó trabajar con el tema de las radios comunitarias por el hecho de no saber de qué se trataba o cómo era su funcionamiento, y porque tuvimos que producir un programa de radio.

—Estuvo interesante formar grupos y luego hablar de lo trabajado, es señal de que se trabaja y está bueno porque se puede debatir y hablar sobre el tema planteado en grupo.

A modo de conclusión, se destaca la inclusión y la presencia de un conjunto de espacios y/o propuestas curriculares de las características de los EDI, durante la formación docente, en tanto instancias de apertura, inclusión y participación de los alumnos como futuros docentes y transmisores culturales. En sintonía con lo anterior, se observa que en la actualidad se plantea el desafío de garantizar el acceso y la apropiación de una multiplicidad de lenguajes en sentido amplio, sean artísticos, audiovisuales y/o digitales. Asimismo, se considera oportuna la posibilidad de ampliar las opciones culturales durante la formación docente a través del abordaje de diversas experiencias artísticas, mediáticas y expresivas relacionadas con el “conocer, ver, sentir y producir” (Margiolakis y Gamarnik, 2011).

Finalmente, se reconoce la oportunidad que presentaron las jornadas para compartir experiencias, intercambiar opiniones y socializar lo trabajado hasta el momento, tanto con los docentes de la institución como con los colegas de otros normales o localidades tales como Tandil y San Luis. En

primer lugar, porque planteó una instancia enriquecedora para reflexionar sobre las prácticas en contexto. En segundo lugar, porque evidenció la importancia de trabajar de manera articulada a través de redes o grupos de docentes y alumnos que se potencian al interior de la institución y entre las distintas instituciones de formación docente.

Bibliografía

Buckingham, D. (2003). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.

Margiolakis, E. y Gamarnik, C. (2011) (coord.). *Enseñar comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.

Parte III
Una aproximación al conocimiento del arte

Introducción

En el marco del proceso de investigación llevado adelante por el grupo UBAOCHO, y a medida que se iba avanzando en la misma, se fueron planteando distintos interrogantes y debates vinculados al arte.

En este contexto, surgió la idea de desarrollar un seminario-taller de cuatro encuentros sobre el tema “qué es el arte”, imprescindible para el equipo de investigación como indagación teórica que aportara elementos de análisis y herramientas conceptuales a la tarea en curso. Y abierto a toda la comunidad docente del Normal N° 8, para ampliar la reflexión acerca del objeto de esta investigación: pensar los lenguajes artísticos en el ámbito de la práctica docente no-artística.

El texto que a continuación se presenta corresponde a la última clase del seminario-taller “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones”, dictado durante las jornadas y dirigido a todos los asistentes: docentes y estudiantes del Normal N° 8, docentes de otros institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, y equipos de investigación de las universida-

des y los institutos de Tandil y San Luis. El desarrollo del texto obedece a la doble dinámica teórico-práctica de la clase, que se articuló desde la exposición oral, la visualización de imágenes y la realización de una actividad participativa en pequeños grupos. En este caso, el desarrollo del encuentro ha sido adaptado al formato discursivo del texto escrito.

El arte desde la visión de las vanguardias

Stella Kuguel

I. Las vanguardias artísticas: recorrido histórico-conceptual

Una nueva forma de ser arte

Indagar sobre la significación del arte en nuestra cultura implica necesariamente observar el fenómeno artístico en su desarrollo histórico en el contexto de la modernidad occidental: lo que llamamos “arte” ha tenido un comienzo en nuestra sociedad, se ha ligado a diferentes categorías a lo largo del tiempo, se lo ha asociado a diferentes objetos y se le ha adjudicado a múltiples intenciones sociales e individuales.

En este texto, vamos a partir de pensar el arte desde algunas premisas de los movimientos de vanguardia de la historia del arte, que emergen en Europa desde principios del siglo XX, como instancias de ruptura y rechazo del arte tradicional. Las vanguardias artísticas se fundan y desarrollan en el intento de disolución de los conceptos y valoraciones predominantes del arte hasta ese momento. Esta intención revolucionaria se despliega en obras, manifiestos, declaraciones o acciones de los propios artistas.

Nuestra hipótesis es que, al romper tan drásticamente con lo estatuido y socialmente legitimado, los nuevos modos

que van trazando el arte (y que el llamado “arte contemporáneo” va a retomar desde los años ‘60) ponen en evidencia los conceptos básicos que han ido constituyendo lo que en la sociedad occidental moderna se llama “arte”.

Theodor Adorno (1984) —teórico perteneciente a la Escuela de Frankfurt—¹ señala en el arte un doble carácter: como *realidad autónoma* y como *hecho social*. La problemática central en la que se anudan las distintas posiciones de las vanguardias es la llamada *autonomía del arte* con respecto a otros órdenes sociales; esta se devela como una dimensión constitutiva y constituyente de la institución arte. Según Adorno (1984), la relación de las obras de arte con la experiencia extra-artística se da a través de preguntas o respuestas que, o bien le vienen de afuera, o bien aparecen dentro de las obras de arte como problemas inmanentes de su forma.

No es casual la denominación como “vanguardia” de estas manifestaciones artísticas. Este término apela a un modelo bélico, pero también a un posicionamiento político. Las vanguardias son, en este sentido, altamente políticas y muchos de sus integrantes sostuvieron compromisos militantes con partidos, tanto de extracción marxista como fascistas.²

Si consideramos la época en que se dan los movimientos de vanguardia y post-vanguardia —desde los siglos XIX y XX—, notamos el surgimiento de varias revoluciones sociales, desde la revolución rusa a la revolución china y la revolución cubana, hasta el levantamiento fascista. Para

1 Grupo de investigadores sociales de Alemania, representantes de la teoría crítica que surge en la década del ‘20, críticos severos del capitalismo, y cuya perspectiva teórica se elabora desde las teorías de Marx, Hegel, Freud y Weber.

2 Por ejemplo, son conocidos los casos de la afiliación política al partido Comunista de Bretón, unos de los fundadores del surrealismo en Francia, o el activismo de Marinetti, referente del movimiento futurista italiano, que adscribe y trabaja para el movimiento fascista italiano.

lamente, los artistas de vanguardia se propusieron crear un hombre nuevo y una sociedad nueva. Cada vanguardia tuvo sus métodos particulares, pero en general sus proyectos consistieron en rechazar frontalmente la tradición, el arte del pasado, las academias, los museos y la profesionalización del arte y en recuperar o reconstituir actitudes y valores estéticos y morales provenientes de fuentes distintas y lejanas respecto de la tradición europea: el futuro tecnológico y mecánico, la niñez, el inconsciente, el primitivismo, los bárbaros, etcétera. Empezaron esta búsqueda porque su meta no era transformar la economía, la propiedad, las relaciones laborales ni la distribución de la riqueza, sino, como decía Rimbaud: “cambiar la vida”.³

Las consignas de las vanguardias se expandieron temporal y geográficamente. Comenzaron casi sincrónicamente en diferentes regiones de Latinoamérica, la Unión Soviética o los Estados Unidos, para luego llegar a ser posibles de ser pensadas como una categoría universal en todo el mundo del arte. Para el movimiento de vanguardia surrealista — de la primera mitad del siglo XX—, marcado por su fuerte antinacionalismo, la multiplicación e incorporación de seguidores de diferentes partes del mundo, formó parte de su prédica: “el arte, como los trabajadores, no tiene patria”, proclamaban (Constantin y Wechsler, 2005).

Las vanguardias expresan de algún modo una nueva enunciación ideológica artística que antecede o prosigue a revoluciones o reorganizaciones políticas o económicas.

Pensemos algunos ejemplos a lo largo del siglo XX: el constructivismo durante la revolución rusa, que abogaba

3 Arthur Rimbaud (1854-1891), poeta simbolista francés, postula la poesía como herramienta de cambio. Va a ser tomado como emblema por las vanguardias francesas, especialmente el dadaísmo y el surrealismo, por el carácter transformador de su modo de concebir el arte y la vida, y, dicho en sus términos: “la necesidad de ser absolutamente modernos”.

por un arte para la aplicación social acentuando la funcionalidad del diseño de figuraciones geométricas⁴ (Fig. 1), o las vanguardias japonesas que, a partir de la llamada “apertura al mundo”, inauguran “el arte post-atómico” después de la Segunda Guerra Mundial,⁵ o los movimientos de arte activista político en los años ‘60 y ‘70 en Argentina, que corren en paralelo y muchas veces desde dentro de grupos de activismo político.⁶

Dentro de este recorrido conceptual podemos ubicar tres momentos de movimientos vanguardistas: las vanguardias históricas, las neovanguardias y la era del arte contemporáneo o conceptual.

Se denomina *vanguardias históricas* a aquellas que irrumpen a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Europa, centrándose principalmente en el período entre guerras. Las vanguardias históricas son las que atacan por primera vez los cimientos del edificio institucional del arte, y las que luego abren el camino a los sucesivos movimientos de ruptura de vanguardia.

Se denominan *segundas vanguardias* o *neovanguardias* a aquellos movimientos artísticos de los años ‘50 y ‘60 (en diferentes partes del mundo) que hacen un corte con el llamado “arte moderno” en el campo de las artes plásticas.⁷ La ruptura que intentan las neovanguardias no es ya para rechazar y proponer nuevos mecanismos formales y mate-

4 Son característicos, por ejemplo, los carteles de propaganda revolucionaria.

5 Por ejemplo, Yukio Mishima, o Kenzauburo Oe en literatura, Katzuo Ono en la danza Butoh, Yoko Ono en arte conceptual, entre otros.

6 Por ejemplo, el “cine de la liberación” de Solanas y Getino, que intenta poner al cine al servicio de una propagación popular de una política anticolonialista, o la muestra “Tucumán arde”: grupo de artistas plásticos que organizan su exhibición como una forma de denuncia sobre la situación de explotación laboral de esa provincia.

7 Llamamos acá *arte moderno* o *modernismo* a aquel momento de la historia del arte centrado en el enfrentamiento entre abstractos y figurativos, y que se reconoce en las distintas nomenclaturas: los ismos cubismo, *post-impresionismo*, *fauvismo*, *gestualismo*, *cinematismo*, etcétera.

riales de realización, sino para la impugnación de los métodos de producción, promoción y legitimación, e incluso del consumo del arte. Observamos en los movimientos de neovanguardia, de forma relevante, la herencia conceptual de las vanguardias históricas, especialmente las del dadaísmo y surrealismo.

Con y desde las neovanguardias en adelante, surge lo que el filósofo norteamericano Arthur Danto (1999) dio en llamar el “arte post-histórico”: fin del arte moderno (o modernismo) y el inicio del “arte contemporáneo”: informalistas, hacedores de objetos, militantes del arte efímero o destructivo y la nueva figuración, conceptualistas, que ocuparon la escena con pinturas, esculturas, collages, objetos, ensamblajes, ambientaciones, instalaciones, videos, fotomontajes, happenings, performances. Según Danto, estalla la misma narrativa del arte como historia lineal y conformada por hitos marcados por obras canónicas. Según sus postulados, hay que entender este “arte post-histórico” como el fin de una manera de pensar la historia del arte y la crítica del arte, que desde el Renacimiento se había concentrado primero en la representación mimética y después (a partir del siglo XX) en la práctica de la autorreferencialidad del lenguaje sobre sí mismo.

La autonomía del arte: núcleo, bordes y des-bordes del sistema

Las manifestaciones culturales artísticas —desde la Ilustración en adelante— ligadas a los procesos sociales de la modernidad, que se liberan de sus funciones tradicionales ligadas al culto religioso, a la política o a otros regímenes sociales, pasan a ser consideradas como objetos particulares, autónomos, “obras de arte”, y requieren justamente un espacio público propio también autónomo, como es el caso de los museos para las artes plásticas, los libros, revistas y

publicaciones para lo literario, o las salas de teatro para la dramaturgia, la música o la danza.

La dinámica propia del arte autónomo que nace históricamente como gesto de emancipación social de la burguesía respecto de otros poderes implica, necesariamente la entrada del sistema artístico a las reglas del mercado, constituyendo un mercado específico: el del arte. Este se diferencia por nuevos “derechos” pero también nuevas exigencias: la realización de la obra es adjudicable a un autor, que trabaja según sus propios parámetros, y la exhibición de las obras se va haciendo cada vez más *pública* en espacios institucionales propios.

De este modo nace el arte como institución social: se desarrolla desde el incipiente capitalismo renacentista; el productor de estos “artefectos” artísticos, que antes estaba en estrecha relación con su comunidad de referencia o receptores, ya sea como artesano de su gremio en la Edad Media o como artista-artesano de la corte, que exponía sus cuadros u ofrecía conciertos o danzas para la nobleza y vivía bajo su protección, ahora ha ganado una nueva autonomía. A partir del nuevo orden burgués renacentista, el artista está ahora dotado de una libertad de acción en cuanto a sus decisiones estéticas, pero queda también liberado de toda financiación externa.

El autor de la obra (figura ahora reconocible), el receptor (nuevo sujeto social: el público) y la obra (de arte) misma deben ubicarse desde entonces y hasta nuestros días, dentro de los espacios del mercado del arte y por sus diferentes circuitos de legitimación social: museos, galerías, centros culturales, espacios públicos estatales, teatros, libros, publicaciones, televisión, radio, redes virtuales, la calle.

Estas mismas condiciones institucionales del arte a su vez son las que propician el culto y endiosamiento al autor, figura antes inexistente y que hace que algunos, gradualmente,

vayan adquiriendo estatuto de genio (reconocido o no en su tiempo). Y esto siempre —tarde o temprano— se recompensará en el mercado.

El arte, plantearían tanto Adorno como Peter Bürger, vive de la tensión que se genera entre los propios desarrollos autónomos de los contenidos y experimentaciones intra-institucionales —que constituyen su libertad de expresión— y las demandas del vínculo que como institución debiera poder sostener con la comunidad. La historia del arte demuestra que muchas veces la mayor capacidad experimental o autonomía artística con respecto a sus contenidos resulta (por varios motivos intra y extra-artísticos) en un alejamiento o falta de diálogo con la sociedad. Es esta dinámica propia del arte occidental la que lo lleva de un extremo al otro, oscilando entre dos posicionamientos, que van del desarrollo singular del arte y de su absoluta autonomía, a la de la concepción del arte como expresión o reflejo directo de la sociedad.

Estas dos posturas en la historia del arte del siglo XIX y XX se reconocen en dos corrientes. Una de ellas, la del *l'art pour l'art* (“el arte por el arte”) o arte puro, que se define por la negación de su función social y el esteticismo de las formas (la podemos relacionar con lo que dijimos anteriormente sobre el modernismo y su práctica auto-referencial). La otra corriente propone un arte de “compromiso social”, como por ejemplo el “realismo socialista” en la literatura soviética. Pero también hay que decir que los términos de este debate se vieron superados, corregidos y complejizados justamente por las reflexiones críticas de los movimientos de vanguardia y de las generaciones posteriores.

Se debe a las vanguardias y a las teorizaciones que provocaron (principalmente los pensadores de la Escuela de Frankfurt: Adorno y Walter Benjamin), una interpretación dialéctica y crítica de la relación arte-sociedad. A partir de

allí, podremos pensar la segunda postura como la búsqueda de un radical adentramiento del arte en la vida, para hacer de la vida también una experiencia estética y, por ende, des-alienante. Recordemos que la época de las vanguardias históricas es también la época de las revoluciones industriales y de grandes explosiones sociales obreras, época en la cual se interpreta la vida del obrero como una experiencia alienada en relación al trabajo y a los modos de producción de la fábrica en las cuales al trabajador —a diferencia del trabajo artístico— no le es posible conocer y participar de la realización entera y acabada de lo que produce: solo es una parte de una serie de eslabones, mientras que el realizador artístico, no solo es el que produce la totalidad de la obra, sino también quien la idea.

El proyecto del “arte convertido en forma de vida” se va a plasmar de diferentes formas en venideras situaciones históricas del arte; ejemplo de esto se ve en instituciones como la Bauhaus,⁸ la plástica social de Joseph Beuys⁹ o la concepción actual del “arte relacional” (Bourriaud, 2006), cuyo propósito es intervenir en la esfera de las interacciones humanas (sin necesidad de producir ningún objeto). Roberto Jacoby¹⁰ expresaba en 1968, en el Instituto Di Tella,¹¹ que el futuro

8 La Staatliche Bauhaus (Casa de la Construcción Estatal) o simplemente Bauhaus, fue la escuela de integración de artesanía, diseño, arte y arquitectura fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania), cerrada luego por las autoridades prusianas en manos del partido nazi. Entre sus objetivos se hallaba el de recuperar lo artesanal y franquear la barrera entre artesanos y artistas.

9 Joseph Beuys (1921-1986) fue un artista alemán que trabajó con varios medios y técnicas como escultura, performance, happening, video e instalación. En 1962 comenzó sus actividades con el movimiento neodadá Fluxus, del que llegó a ser el miembro más significativo y famoso. Su mayor logro fue la socialización que consiguió hacer del arte, acercándolo a todos los tipos de público.

10 Roberto Jacoby (1944), artista y promotor cultural argentino contemporáneo.

11 El Instituto Di Tella (1958, Buenos Aires) fue un centro de investigación y experimentación artística, centro de los movimientos de vanguardia en Argentina.

del arte no estaría ya ligado a la creación de obras, sino a la definición de nuevos conceptos de vida.

La otra postura, es decir, el arte por el arte o el arte puro, se funda en lo opuesto: plantea la necesaria inadaptabilidad del arte a la vida social, ya que su potencia crítica se da en este caso en el adentramiento en las cuestiones formales e intra-artísticas, dentro del propio campo del arte. En este “internarse” en su *materialidad formal*, podríamos decir, subyace una política en la cual, según Adorno, el arte encuentra un lenguaje que desafía y denuncia el lenguaje cotidiano colonizado por las estructuras sociales jerárquicas, por las perspectivas y formas de representación institucionalizadas y hegemónicas que no hacen más que reproducir la dominación social y el monopolio del sentido.

En el proyecto de la “forma resistente”, el arte no ha de convertirse en una forma de vida; en él, por el contrario, dice el filósofo Jacques Rancière (2011), se encuentra la vida que ha tomado forma. La función social del arte es no tener función, dice Adorno. La obra no desea nada, se muestra indiferente a la realidad social, y allí radica su política, su potencia emancipadora, en no servir, no poder ser aplicada a la racionalidad utilitaria. Este programa se internaliza en toda una tradición política vanguardista, en la autoafirmación artística y en el testimonio de esa distancia con lo social, a la cual se “resiste”.

Que las dos posiciones se diferencien bajo proyectos artísticos comunicativos opuestos no significa que, de todas maneras, no se entremen siempre necesariamente en el tejido social, sobre los acontecimientos históricos, más allá de lo resistente o asimilado de sus formas.

Tomemos como ejemplo el cuadro “Guernica” de Picasso asociado al movimiento de vanguardia del cubismo, identificable en tanto su propuesta pictórica como dentro de las “formas resistentes” del arte, por su rechazo al modo de

representación perspectivista tradicional del espacio y las figuras. La distancia para el hábito de lectura visual que propone (su rechazo al realismo) quedó absorbida y “acortada” por la repercusión política que la pintura suscitó. El “Guernica” se concentró como símbolo de la resistencia y denuncia de la Guerra Civil española, para posteriormente convertirse en una de las obras de arte más referidas del siglo XX, tanto dentro como fuera del campo del arte.

La intencionalidad directa y la repercusión política es un dispositivo posible de vínculo del arte con la sociedad. También es conocido dentro del caso de las vanguardias italianas el futurismo, que postulaba nuevas formas de belleza y el destruir museos —entre otras cosas—, intentando acercarse y revolucionar la vida misma (postura del arte en la vida), lo cual desde el activismo de Marinetti va a ser el “corpus poético” de la Italia fascista, ensalzando la belleza de la guerra y el devenir-máquina del hombre. En ambos casos, tanto Picasso como Marinetti fueron no sólo conscientes sino también militantes de sus idearios políticos.

Observemos el carácter poético y político de vanguardia en ambos casos, como referentes de las llamadas *vanguardias artísticas históricas*: ambos apuntan a cierto estado de “peligrosidad estética” del arte (Adorno, 1984), en cuanto a concebir críticamente a la sociedad de la cual son contemporáneos, en cuanto a subvertir el orden dado, en cuanto a no conformarse con lo que se venía haciendo. Y en ambos casos, la pretensión de revolución no es sólo artística, sino expresamente política. Con frecuencia se habla del *fracaso* de las vanguardias históricas sobre esta intención social debido a la institucionalización de dichos gestos. La institución museo fue reabsorbiendo las nuevas propuestas, de manera que se produce un constante huir hacia adelante de nuevas formas de prácticas artísticas que tienden a forzar

una y otra vez las fronteras legitimadas institucionalmente, cristalizando muchas veces la búsqueda de peligrosidad en una actitud más del mecanismo del mercado del arte.

La revolución artística: autocrítica desde y hacia el sistema arte

Peter Bürger (1974) propone el concepto de *autocrítica* para referirse a la crítica que desarrollan estos primeros movimientos de vanguardia del siglo XX o vanguardias históricas hacia la propia institución del arte en su totalidad, y la distingue así de la crítica inmanente del sistema artístico, que es elaborada desde diferentes corrientes, teorías, estilos o movimientos estéticos.

Vamos a pensarlo desde dos casos de artistas argentinos.

En el campo de las artes visuales en nuestro país, en los años '60, el caso de Antonio Berni (1901-1981) y Alberto Greco (1931-1965). Berni nace treinta años antes que Greco, pero haremos un recorte temporal de la obra de los dos artistas argentinos, en los años '60, que los encuentra en diferentes momentos de su carrera. En ambos casos reconocemos la herencia de valores anteriormente montados desde las vanguardias históricas. Vamos a enunciarlos someramente.

Berni —adherente al surrealismo durante su estadía en París en 1925— desarrolló su teoría del “nuevo realismo” junto con otros pintores del grupo Boedo, basada en un arte de compromiso político y social. Plásticamente formula una oposición a la pintura abstracta y a la intemporalidad de lo geométrico. El nuevo realismo toma imágenes u objetos típicos de la ciudad y de los desechos industriales, no para re-presentarlos sino para re-ubicarlos directamente en la obra. Desde entonces, para él, la pintura será su manera de reflexionar sobre la realidad y de dar visibilidad a los

sectores marginados. En los años ´60 realiza su serie sobre su personaje Juanito Laguna, que representa a un niño de las villas miserias. Desde lo plástico trabaja el procedimiento del collage, pinta al óleo sobre superficies de arpillera, cosidas de manera rústica, y las carga de elementos “extra-artísticos” como latas, plásticos, hierros, maderas, telas, zapatos, juguetes, papeles, señales de tránsito, elementos recolectados de los barrios marginales de Buenos Aires, donde podrían vivir los protagonistas de sus cuadros (Fig. 2).

Alberto Greco experimenta con el movimiento del informalismo en pintura y lleva a cabo ensamblajes también con elementos “extra-artísticos” (si bien de un orden bastante diferente al de Berni): trabaja telas y maderas pintadas el óleo con agregados de brea, orina, y que expone a la lluvia y al viento, o baños de huevos crudos, influenciado por las poéticas de las vanguardias europeas de posguerra; su objetivo era perder el control de la operación pictórica y practicar una irreverencia consciente hacia las buenas costumbres y formalidades. Al tiempo de volverse la propuesta informalista domesticada por las galerías de arte y el mercado, Greco denuncia su falta de radicalidad e intenta nuevas prácticas que lo terminan excluyendo de las instancias de consagración de los museos. Desde este posicionamiento decide ejercer las intervenciones artísticas directamente sobre la realidad y no sobre una materia o superficie “museable”. Crea en los años ´60 (radicado en Europa) los *vivo-dito* o arte vivo: “vivo” de vivido y “dito” de dedo, del acto de señalar, de mostrar; así inauguró un tipo de manifestación fundada en la idea de que la obra ya está hecha y solo hay que señalarla; desde entonces, comenzó a realizar sus *vivo-ditos* en las calles de París señalando y firmando personas, objetos, animales y situaciones con una tiza (Fig. 3). Unir definitivamente el arte con la vida: sobre este núcleo traba-

jaba Greco, avalado por el bagaje de las manifestaciones de vanguardia que invadían el campo artístico en los años '60.

Según la primera tesis de Bürger acerca del potencial crítico de las vanguardias, podemos pensar el caso de Berni, en mayor medida, como una instancia de crítica, pero dentro del seno de la institución, dentro del campo de acción de las artes plásticas del momento. Su posicionamiento crítico intra-institucional se sitúa en tensión o en oposición con otras concepciones acerca del rol del arte o del artista. La función social y política de lo que se muestra, en relación con el compromiso tanto de los contenidos como de las formas, era parte de los debates acerca de los modos de lo popular en el arte.

Por el contrario, el caso de Greco supone una instancia de autocrítica, en el sentido de que sus prácticas de *vivo-dito* ponen en evidencia la estructura subyacente institucional del campo de las artes plásticas del momento en el sistema más general del arte. Los *vivo-dito* suspenden las convenciones de comportamiento esperables frente a una obra de arte, traspasan los muros del espacio organizado del museo. Sus obras no son “institucionalizables” para ese contexto y ponen a prueba categorías supuestamente propias y características del arte como “obra perdurable”, o en relación al talento del artista en su “trabajo de creación artística” o en su “maestría técnica”, todas estas categorías valorizadas por el sistema institucional arte.

Bürger propone pensar la autocrítica llevada a cabo por las vanguardias históricas como una categoría metodológica que presenta la posibilidad de comprensión de épocas anteriores en el desarrollo artístico; piensa las manifestaciones de las vanguardias históricas no como un estilo más dentro de la consecución de movimientos artísticos, sino que estas constituyen un nuevo modo de disponer de los medios artís-

ticos en su totalidad, que rebasa la cuestión del estilo o de empleo de nuevos procedimientos para postularse como un proyecto de subversión de los valores de la autonomía de la institución arte.

La autonomía del arte, que es el modo en que el arte se constituye como tal, adquiere un estatuto precario; la autonomía del arte puede ser cuestionada tanto desde fuerzas del interior como exteriores del sistema artístico.

Se consideran *fuerzas internas* que atentan contra la propia autonomía a aquellas de las vanguardias que, como hemos visto en el caso de Berni o Greco, por diferentes motivaciones políticas intentan acercar el arte a la sociedad: ya sea a la clase trabajadora o excluida en el caso de Berni, o a la praxis vital fuera del marco del museo en el caso de Greco. En el caso de Berni, se resuelve ejerciendo una crítica desde los contenidos y materiales de expresión, pero claramente esto lo lleva a la consagración como artista y en el mercado, es decir, logra exponer una problemática social pero no rompe ni con la autonomía ni con las reglas de juego institucionales.

El caso de Greco es más complejo: su búsqueda lo lleva a desestimar el circuito legitimado de producción, distribución y consumo tradicional del objeto artístico, e incluso pone en jaque lo que se considera “objeto artístico”, es decir, que apunta directamente a una *práctica artística des-institucionalizada*, y es esta des-institucionalización en lo que consta su obra de arte; acá ya no se trata de un problema de materiales o contenidos más o menos políticos, sino de una nueva “naturaleza” del arte. Y es el poder de esta nueva “naturaleza”, siguiendo a Bürger, lo que hace de sus *vivo-dito* una operación de deconstrucción o de autocrítica de lo que venía siendo el arte hasta ahora. Sus obras-señalamientos indican o ponen de manifiesto la operación de la mirada que el arte ejerce como una mirada que selecciona, re-en-

cuadra, des-cubre, interpreta, recrea y construye una obra sobre el telón de fondo de las cosas cotidianas, de la realidad social. También señala implícitamente el modo en que puede haber un sujeto artístico fuera de las reglas de juego de la institución museística.

Pero también puede haber *fuerzas externas* que atenten contra el principio de autonomía del arte; un ejemplo muy claro de ello se da en los casos en que censuran obras y artistas desde regímenes políticos del estado, las “listas negras”, o desde la institución eclesiástica. Así fue el caso de León Ferrari en la exposición en el Centro Cultural de Recoleta en el año 2004,¹² por tener contenidos que, presuntamente, atentaban contra la moralidad (Fig. 4). Otro caso se da en las acciones y obras propagandísticas de las políticas estatales del fascismo o nazismo, que liquidan el status de autonomía del arte, soportando y financiando sólo aquellas manifestaciones que hablen a favor del régimen, controlando los contenidos y las formas de expresión, censurando para que sean adecuadas a sus fines. Ya no hay libertad, sino una sujeción de la expresión.

II. Recorrido conceptual-práctico

La desconstrucción permanente, la redefinición constante

Pensar entonces desde las vanguardias nos va a permitir reconocer, a través de la crítica que ellas plantean, lo que se ha atribuido al arte histórica y tradicionalmente, y que muchas veces podemos reconocer como propios preconcep-

12 Retrospectiva de León Ferrari, obras de 1954-2004 incluía “La civilización occidental y cristiana”, o “Ideas para infiernos”, que contienen, figuras de Cristo, santos y vírgenes dentro de licuadoras, tostadoras, sartenes y ollas.

tos que siguen aún vigentes. Las propuestas conceptuales de las vanguardias van haciendo evidente que justamente es el arte, o más bien dicho la “institución artística”, una construcción histórica, material y simbólicamente producida por un sector social, realizan una verdadera tarea de deconstrucción del conjunto de determinantes que funcionan dentro del sistema artístico y que aún hoy se ponen en juego en el arte contemporáneo.

¿De qué elementos o conceptos constitutivos hablamos?

1. *El fenómeno artístico*: en cuanto al funcionamiento social del arte, reconocemos un sistema institucional y simbólico que vincula las tres aristas básicas del fenómeno artístico: la obra, el autor y el receptor.
2. *El sistema artístico*: este sistema engloba como arte a diferentes disciplinas o lenguajes artísticos: literatura, música, artes visuales, teatro, cine, danza, fotografía, etcétera.
3. *La institución arte*: los modos y territorios específicos que cada lenguaje artístico particular —literatura, música, artes plásticas, teatro, cine, etcétera— fue construyendo históricamente con sus propios códigos y reglas de comportamiento se legitiman basados en el modelo de funcionamiento institucional, que regula y selecciona los objetos considerados arte, y se toma al museo como el dispositivo paradigmático de este funcionamiento.
4. *Nociones adheridas a la idea del arte*: en cuanto a las consideraciones sobre lo artístico, se reconoce históricamente un abanico de categorías que se van adhiriendo al concepto de arte como belleza, genialidad, perdurabilidad, sacralidad, originalidad, destreza técnica, maestría, locura, etcétera, que van constituyendo nuestros preconceptos o hipótesis acerca de lo que el arte debería ser. También ideas acerca del proceso artístico, como las de creación, inspiración o contemplación.

A través de algunos ejemplos de obras y prácticas de las vanguardias vamos a ir desglosando entonces los elementos planteados acerca del fenómeno artístico.

Ready-made

Ready-made significa “ya hecho” y designa cierto tipo de obras de arte que, inaugurado por el pintor dadaísta¹³ suizo Marcel Duchamp en los años ‘30, se arman con objetos útiles sustraídos de la vida cotidiana y se los expone como obras de arte de museo.

Si intentamos en este caso ubicar los tres elementos básicos del fenómeno artístico mencionados anteriormente, encontraremos que difícilmente podríamos pensar en Duchamp como el autor tradicional de esa obra, ya que él no confeccionó ni ideó el objeto: sólo lo traspuso de un ámbito cotidiano al ámbito del museo. Este caso abre una serie de interrogantes que problematizan de modo irreversible al arte institucional de occidente, ya que a partir de su ingreso al ámbito del museo cuestiona varios valores consolidados previamente; por ejemplo, ¿dónde queda la genialidad o destreza del artista? ¿Dónde se ubica la “artisticidad” del objeto? ¿Es una escultura? ¿Cualquier cosa puede ser objeto artístico? ¿Cualquier cosa es arte? ¿De qué depende que sea arte?

Estas preguntas generaron un gran debate dentro y fuera del seno del dominio institucional del arte, que aún son vigentes, y posibilitaron entonces un despliegue posterior tanto de orden práctico como de orden teórico. La idea de que cualquier cosa pueda llegar a ser arte o que cualquiera puede ser artista, según la premisa del ready-made, da por

¹³ El dadaísmo es un movimiento de las vanguardias anárquico y profundamente trasgresor, que preanuncia al surrealismo y varias tendencias del arte contemporáneo actual. Se basa en el absurdo y en el desafío a las reglas burguesas de comportamientos social.

tierra las ideas románticas de “genialidad” o de “ser extraordinario” depositadas en la figura del artista, ya que este, más que elaborar una obra, la “encuentra” en los objetos de la cotidianidad.

¿De qué se trata este encuentro? Juan Acha¹⁴ plantea que todo objeto posee tres valores: valor de uso, valor de cambio y valor estético. Todo objeto fue construido siguiendo una forma y se distingue de otros objetos de su misma especie justamente por su dimensión o valor estético, su configuración, su diseño, su ornamentación o falta de ella, y todo esto constituye el “locus estético”, que permite a su vez diferenciar social, económica y jerárquicamente los objetos.

Acha va a considerar “obra de arte” (artes cultas, eruditas, renacentistas que se oponen a las artesanías y a los diseños) a aquellos objetos cuyo valor estético, desde la Modernidad en adelante, será sobredimensionado por sobre el valor de uso, al extremo de concebirse objetos absolutamente despojados de utilidad: cuadros, conciertos, danzas, que han sido realizados sólo para ser disfrutados estéticamente y no como soporte u ornamentación de otro tipo de manifestaciones.

Una forma de interpretar el *ready-made* es justamente evidenciar esta operación de la “mirada artística”, que focaliza sólo en la dimensión estética de las cosas, que apela a la percepción sensible de los objetos sin “pedirles nada a cambio”.

Si bien Duchamp hablaba de una búsqueda de “indiferencia estética” para sus *ready-made*, se hace mención con frecuencia a la idea de “belleza encontrada”, por ejemplo en su “Rueda de bicicleta”, o también en los *vivo-dito* de Alberto Greco a los que hacíamos referencia mas arriba.

14 Juan Acha fue un importante crítico y teórico del arte latinoamericano. Nació en Perú en 1916 y murió en México en 1995. Su pensamiento responde a la necesidad de arraigar en la realidad artística latinoamericana un corpus interpretativo del arte de carácter sistemático y reflexivo.

¿En qué consiste esta belleza? ¿Se puede hablar de belleza? ¿Qué tiene que ver el arte con la belleza?

Asociar el arte a la idea o sensación de belleza viene de muy lejos en el tiempo. El análisis de la belleza nace unido a la reflexión moral en Platón, luego se vincula al objeto artístico durante el Renacimiento, se consolida en la Ilustración, y hoy muchas veces se emplea el término *belleza* para emitir juicios de valor acerca del arte.

El pensamiento sobre la idea de belleza surge con los filósofos griegos pre y post-socráticos; se la asocia con ciertas características que tendieron a universalizarse y que siguieron desarrollándose en la filosofía occidental venidera: lo armonioso, lo simétrico, lo equilibrado, lo completo, lo agradable a los sentidos, lo adecuado, lo proporcional, inclusive lo moralmente bueno.

Es en el contexto renacentista donde comienzan a desarrollarse las artes, diferenciándose así de las artesanías, y es durante la Ilustración que surge la expresión “bellas artes”. Estas responden al régimen de producción estética de la mimesis o representación, y es sobre este orden mimético que se aplica la categoría de belleza como categoría del arte. La identificación entre arte y belleza se inicia en esta etapa.

Tomemos como ejemplos la pintura o escultura del Renacimiento, o una sinfonía clásica como la Novena de Beethoven, o el ballet clásico en la época de la Ilustración. Estos ejemplos responden a un ideal de belleza que podríamos llamar “reconfortante” a nuestros sentidos y a nuestras expectativas en relación a lo que es “esperable” de ver o escuchar, o entender como un cuadro o una sinfonía. Responden a un hábito cultural milenario de la mirada o de la escucha.

Fueron las vanguardias, en gran medida, las responsables de desbaratar estas premisas y desapropiarlas del arte, siendo la noción de belleza en sí misma una categoría com-

pleja de definir e inapropiada —en esos términos— para calificar la obra artística.

El empleo de “lo bello y lo feo” como convención, como categoría universal y común en el arte, se torna imposible o deviene en una tarea de redefinición continua y particular para cada obra u autor. Para Adorno “lo bello procede de la dinámica de la totalidad de la obra”, es decir, que lejos de ser un parámetro externo o una sensación subjetiva, la belleza es considerada inmanente a la lógica del universo de la obra.

Como hemos planteado en la Parte “A” de este texto, desde la apuesta ideológica de las vanguardias, y en gran parte de las propuestas de la neo-vanguardia que siguieron después (arte conceptual, experimentalismos varios, arte activista, arte contemporáneo, etcétera), se enfrenta justamente a lo “esperable” en la obra artística: lo “esperable” concentra en sí aquello que reconforta y se acomoda al pensamiento y modo de vida burgueses, pensado desde los siglos XIX y XX. Se enfrenta a aquello que embellece, satisface o entretiene la vida de un público que obedece al pensamiento acrítico, moldeado por los medios de comunicación de masas, y que corresponden a sociedades que ejercen continuamente nuevas formas de violencia, injusticia y desigualdad que acompañan las campañas de progreso y expansión civilizatoria del mundo occidental.

¿Y en el caso de “urinario”? Volvemos a Duchamp (Fig. 5).

En 1917, en Nueva York, para la exposición de la Sociedad de Artistas Independientes, Duchamp inscribió, con el seudónimo de R. Mutt, la obra *Fuente*¹⁵ (un urinario pintado

15 Es interesante destacar que el mismo Duchamp formaba parte del comité organizador de la exposición de la Sociedad de Artistas Independientes, y que dicho comité se caracterizaba por su postura progresista y democrática, que se preciaba de no seleccionar obras, y pedían sólo el cumplimiento de tres requisitos: ir contra el arte clásico (impresionismo de Van Gogh, Cézanne, etcétera); no aceptar nunca ni jurados ni premios; y pagar una cuota de inscripción. Cualquiera

y colocado en posición horizontal), que causó escándalo y rechazo y acaba exhibiéndose en la galería 291 de Stieglitz. Este *ready-made* tuvo una extraordinaria importancia en el posterior desenvolvimiento del arte de las vanguardias. Es en esta “obra”, en este gesto absolutamente provocador de Duchamp, que se pueden problematizar otros de los elementos que enumerábamos respecto de los factores o conceptos constitutivos del arte: el funcionamiento social permitido del arte bajo el dispositivo del museo. El caso del urinario pone a prueba los modos de admisión y legitimación de una obra al espacio museístico, es decir, el discurso del poder que hace la selección de lo que entra y de lo que queda afuera del museo.

¿Cuáles son los criterios de selección?, y más aun: ¿quién impone esos criterios, de dónde provienen? ¿Qué hace que una obra sea posible de ser expuesta como obra de arte? ¿Existen “obras de arte” fuera del museo? ¿Por qué el “urinario” es una obra de arte?

Es evidente que el urinario, o *Fuente*, no obedece a las categorizaciones esperables de una obra de arte del momento (y de aún hoy para muchos): es un objeto ya hecho por la industria ajustado a su función o utilidad. El gesto de enviar a la exposición un producto comercial fabricado en serie y firmado por un “artista” inexistente se opone radicalmente a la sacralización de la obra de arte como “creación única e irrepetible”, salida de las manos de un “genio”.

Retomando lo planteado en la primera parte de este trabajo, decimos que este proceso de autonomización de las prácticas artísticas va generando espacios, reglas, convenciones, normativas y criterios propios que regulan los modos de producción, distribución y consumo de las obras o producciones: van constituyendo el “mercado” interno de

propuesta iba a tener posibilidad de exposición.

cada “rama” del arte. En el “mercado” es donde se distribuyen y se asignan roles que van desde el autor de la obra al mecenas, *marchand* o agente publicitario, al crítico especializado, al curador de la muestra, hasta el público espectador o eventualmente comprador.

El urinario, este legendario artefacto se ha establecido, desde entonces, como una de las expresiones más provocadoras, uno de los gestos más subversivos jamás ejecutados por artista alguno, gesto que transformó de una vez y para siempre las convenciones en torno a las categorías de arte, artista y obra. El urinario es una gran ironía también hacia la alta cultura modernista del momento, que alentaba la libertad total del artista y del arte, pero que era subsidiario de conceptos altamente institucionalizados como la originalidad, el valor intrínseco de la obra de arte y la aprobación del hecho de que, en este mundo moderno, *la definición de cualquier cosa como “arte” es absolutamente convencional e incluso arbitraria*, tanto como lo es llamar “arte” —o exhibir en un espacio artístico— a unas cucharas africanas de madera o a cualquier otro producto funcional perteneciente a las culturas llamadas “primitivas”.

Así ratificaba Duchamp la operación básica del arte y del artista: re-significar la realidad en un nuevo contexto. A partir de ahora hablamos de significado, pensamiento, concepto: *arte conceptual*. Cobra importancia el *ready-made*. Cualquier objeto puede ser objeto artístico. La obra ya no es única sino serial, el autor no es ya un adelantado artífice sino el ideador, se llega a la anulación de la manualidad, la producción en serie, superación (o abolición) del aspecto artesanal e incluso material de la obra de arte.

Este objeto busca la nulidad o definitivamente niega la posibilidad de desencadenar una experiencia de tipo emotiva-estética; lo que se quiere precipitar es una experiencia de desciframiento (intelectual) que pretende elucidar los

sentidos posibles, diversos, contradictorios que emanan de un objeto dado a la exhibición/contemplación del espacio museístico.

El museo, finalmente, también se va a ir transformando: del primer rechazo institucional se pasa, desde las neovanguardias en adelante, a incluir el objeto “no artístico”. Se institucionaliza. El *ready-made* es ya tradición: más que ante un paradigma de ruptura, nos encontramos frente a un paradigma de “apertura” que legitima futuras propuestas del arte contemporáneo.

Poesía dadaísta

En el seminario se propuso una consigna de trabajo consistente en leer en forma grupal un texto poético. Luego se entregó a cada subgrupo un sobre que contenía palabras impresas y recortadas. Sin más reglas o consignas, cada grupo debía armar un texto con las palabras contenidas en el sobre y cada grupo debía elegir, también, una forma escénica o “puesta en escena” para recitar o leer su texto.

Esta experiencia nos llevó a preguntarnos y reflexionar acerca de quién es el autor del texto, cuál es la obra, qué es el arte, y si cualquiera es artista.

Esta actividad estuvo inspirada en Tristan Tzara —uno de los precursores del dadaísmo— y su “receta para hacer una poesía dadaísta” (1999).¹⁶ El poema no se escribe, sino que se construye a partir de una serie de “operaciones mecánicas lúdicas”: seleccionar, montar, secuenciar. Del mismo que el *ready-made*, la poesía dadá trabaja con lo encontrado

16 Tome un periódico. / Tome unas tijeras. / escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema. / Recorte el artículo. / Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa. Agítela suavemente. / Ahora saque cada recorte uno tras otro. / Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa. / El poema se parecerá a usted. / Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo.

“ya hecho”, palabras descontextualizadas, extraídas del diario, de un libro. La invención queda reducida (o ampliada) a una receta, cuyo producto siempre será diferente. Cada texto significa, produce sentido en la combinación inesperada, articula nuevas formas de decir, de metaforizar.

Otra vez, vemos cómo se pone en evidencia el funcionamiento de categorías subyacentes: a la idea de un autor único, talentoso o genial, se opone una mecánica para producir textos; a la idea de permanencia y trascendencia de la obra se le opone el carácter efímero; a la idea de “expresión subjetiva de sentimientos” se le opone la idea de producción de sentidos inesperados que nos expresan. La misma idea de sujeto creador y capaz de controlar su producción es puesta en tela de juicio, el azar es ahora, no solo evadido sino buscado, como uno de los procedimientos fundamentales del arte.

Planteábamos que, a partir del Renacimiento, se hace posible postular la figura del autor detrás de la obra, se reconoce al artista como trabajador independiente, las obras pasan a ser valoradas por la creatividad, talento, estilo o “genialidad” de su autor, la firma es imprescindible en tanto distinción y certificación de origen de la obra. Las obras de los “genios” son consideradas cualitativamente superiores, y por lo tanto mejor valuadas también en el mercado. La “genialidad” en el campo de los artistas es una noción en principio metafísica, es decir, que no se explica racional o científicamente, que se atribuye a ciertos sujetos especiales, que pueden captar, interpretar o crear de un modo único, original y lleno de talento en sus obras visiones o creaciones sublimes acerca del universo o de la realidad.

El filósofo Kant (1724-1804),¹⁷ en el siglo XVIII, concibe

17 Los argumentos que esgrime Kant (1977) son los siguientes: “el genio no puede él mismo descubrir o indicar científicamente cómo realiza sus productos (...) y, de aquí que el creador de un

la genialidad como la capacidad natural innata mediante la cual la naturaleza da la regla al arte. El concepto de genio es filosóficamente complejo, apunta al problema de la creación artística en términos de sus productos *ejemplares*.

En el habla común observamos que con frecuencia se esgrime a cierta dimensión de lo extraordinario en el artista, como maestro, genio o loco, que además de cierta rareza apela también a una superioridad o diferencia a la cual no cualquiera puede aspirar.

El arte en occidente ha devenido simbólicamente, desde esta perspectiva, en un espacio restringido donde solo triunfan algunos “iluminados”. Desde las vanguardias adelante no se ha dejado de combatir esta superioridad, inclusive la intención de abolir la idea de autor o sujeto creador, como en este ejemplo. Sin embargo, con frecuencia, pareciera trasladarse la carátula de genio y la impronta de la individualidad de la autoría al “ideador” de *ready-mades* y demás invenciones. Son contados los casos en que queda borrado el autor; el arte, la historia del arte, en este sentido, pervive institucionalmente en esta singularidad y, paradójicamente, en la crítica de esta misma.

III. Consideraciones finales

Podríamos puntualizar, a modo de conclusión de este recorrido, ciertas cuestiones nodales —introducidas por las reflexiones y prácticas de las vanguardias— que nos permitirían esbozar, más que la definición de arte, su “movimiento” conceptual.

producto, debido a su propio genio, no sepa él mismo cómo se encuentran en él las ideas, ni tenga poder para encontrarlas cuando quiere, o según un plan, ni pueda comunicarlas a otros en forma de preceptos que los pongan en estado de crear iguales productos”.

La propia historia del arte evidencia las mutaciones que ha sufrido esta noción: el concepto mismo de arte no sería un ámbito asegurado de una vez y para siempre, sino que estaría produciéndose constantemente a sí mismo. Esto se denuncia a través de la lupa de las vanguardias: ninguna categoría intrínseca al objeto puede constituir la esencia del arte. La historia del arte, dice Adorno, es la historia de su autonomía, y en tanto deja de ser autónomo, deja de ser “arte” para pasar a ser fetiche, artesanía, utensilio, diseño, propaganda, etcétera.

Las vanguardias artísticas supieron desmontar sensible y conceptualmente la experiencia artística como un fenómeno institucionalizado, pero a su vez montaron formas nuevas en que el arte horada y reinterpreta nuestro sentido común acerca de la realidad, de nuestro entorno y de la propia institución artística. Asimismo, se plantea en la actualidad también una autocrítica desde el museo como institución, dando muestras de mutaciones estructurales en algunos casos, redefiniendo su rol y el del objeto “museable”, empleando nuevas estrategias para la difusión. Público de masas y nuevos formatos pedagógicos entraron al museo del siglo XXI.

La dinámica de la autonomía del arte habla de sus fuerzas inmanentes, de la producción material y simbólica de nuevos significados sociales que, si bien es después de las vanguardias que se visibilizan con tanta intensidad, siempre estuvieron allí. También habla del vínculo entre el arte y la vida, que fue el debate de las vanguardias, la productividad estética, social, psicológica y política de esta relación que se tradujo en dos tendencias: la del arte resistente y la del arte que se funda en la vida. Según Rancière (2011), las dos posiciones responden a una misma lógica, la lógica del arte, que siempre ha vivido de la tensión de los contrarios. Estas dos “políticas poéticas” se encuentran implicadas en las formas

mismas según las cuales identificamos al arte como objeto de una experiencia autónoma específica, que alude a un modo material de ocupar un lugar en el espacio común (o comunidad), modo sensible donde se suspenden otras formas habituales de la experiencia sensible.

Este movimiento dialéctico de los dos vectores o “fuerzas-búsquedas” del arte se van a ir, paradójicamente, realimentando entre sí, en la llamada era del arte contemporáneo, signado por el conceptualismo, la denuncia política y la experimentación, en contextos donde la problemática estética se va entramando en diálogo o contraste con las producciones de la industria cultural, la fuerte presencia del mercado del arte, la globalización cultural neoliberal y la sociedad del espectáculo.¹⁸

Los movimientos de ruptura vanguardistas se enuncian desde esta dialéctica, y desde entonces el arte ha sabido que ocupa ese siempre frágil lugar in-nombrado entre las fuerzas de expresión individual y las fuerzas de expresión de las sociedades.

Bibliografía

Acha, J. (1993). *Las culturas estéticas de América Latina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Adorno, Th. (1984). *Teoría estética*. Barcelona, Orbis.

Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1988 [1944]). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Bürger, P. (1974). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona, Península.

18 Autores de referencia: Adorno y Horkheimer (*La industria cultural*), Debord (*La sociedad del espectáculo*) y Jameson (*El giro cultural*).

- Constantin, M. T. y Wechler, D. (2005). "Los surrealistas. Insurrectos, iconoclastas y revolucionarios". En *Europa y América*. Buenos Aires, Longseller.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte*. Buenos Aires, Paidós.
- Debord, G. (2008 [1967]). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires, La Marca.
- Giunta, A. (2001). *Vanguardia, internacionalismo y política: arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires, Paidós.
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires, Manantial.
- Kant, I. (1977). *Crítica del juicio*. Madrid, Espasa Calpe.
- De Michelis, M. (2002). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid, Alianza.
- Paz, O. (2008). *Apariencia desnuda: la obra de Marcel Duchamp*. Madrid, Alianza.
- Oliveras, E. (2005). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires, Ariel.
- Oliveras, E. (2009). *Cuestiones del arte contemporáneo*. Buenos Aires, Emecé.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Tzara, T. (1999). *Siete manifiestos Dada*. Barcelona, Tusquets.

Apéndice: Imágenes

I. LAS JORNADAS



Profesores Inés Cappellacci (INF), José Antonio Castorina (IICE), Flora Hillert (FFyL-UBA) y Karina Marzoa (ENS N° 8).



Profesoras Viviana Alonso y Diana Pipkin.



Profesoras Mariana Spravkin y Claudia Loyola.



Asistentes en el salón de actos.

II. MUSEO DE ARTE HISPANOAMERICANO ISAAC FERNÁNDEZ BLANCO



El Palacio Noel, inaugurado en 1922, donde se exhiben las colecciones del Museo Fernández Blanco.



Pava con hornillo. Plata en su color martillada; fundida y cincelada. Sierras peruana o Altiplano boliviano, ca. 1800.



Copón, segunda mitad del siglo XVIII. Plata repujada, cincelada y sobredorada. Origen: Iglesia de Monserrat (Buenos Aires).



Sagrario: plata en su color repujada, calada y cincelada; madera; óleo sobre cobre. La Paz, Bolivia, ca 1735. Perteneció al Convento de Monjas Concepcionistas de La Paz.



Virgen de Copacabana de Múltiples advocaciones. Pintada sobre cobre. Autor: Gaspar Miguel de Berrío. Siglo XVIII. Barroco andino. Alto Perú, Potosí.

III. EL ARTE DE LAS VANGUARDIAS



Fig. 1. "La supremacia de la pintura", 1916, Kazimir Malévich. Lic. CC. en Wikimedia: <http://www.lanubeartistica.es/Volumen/Unidad1/V01_U1_T3_Contenidos_v05/41_ms_all_del_cubismo.html>.



Fig. 2. "Juanito Laguna y la aeronave", Berni, 1978. Gentileza Familia Berni.



Fig. 3. Vivo-Dito, Alberto Greco, 1962.
En: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/arteargentino/02dossiers/accion/gr_2_01_greco_03c.php>.



Fig. 5. El "urinario" (*Fountain*) de Marcel Duchamp, 1917.
Lic. CC. en Wikimedia: <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:Urinoir-duchamp.jpg>>.



Fig. 4. León Ferrari, "La civilización occidental y cristiana", 1965. Gentileza Fundación Augusto y León Ferrari.

Las autoras

Flora Hillert

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de Educación I del Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y Directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Viviana Alonso

Profesora de Historia y Profesora para la Enseñanza Primaria, docente de la Escuela Normal Superior N° 8 y de otros institutos de formación docente. Está a cargo de cátedras vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales y al espacio de la residencia de futuros docentes. Ha trabajado como capacitadora del Ministerio de Educación de la Nación, y actualmente es coordinadora del módulo Marco Político Secundario de la Especialización en Educación y Tic del Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Nación).

Diana Pipkin

Profesora de Historia y docente en la Escuela Normal Superior N° 8 y en otros institutos de formación docente. En la Facultad de Ciencia Sociales de la

Universidad de Buenos Aires está a cargo de las cátedras de Prácticas de la Enseñanza y de Historia Contemporánea. Ha escrito libros y diversos artículos sobre la enseñanza de las ciencias sociales. En esta investigación dirigió el proyecto “Más allá del texto escrito: la potencialidad de diversos objetos culturales en la formación de docentes”, financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Mariana Spravkin

Licenciada en Artes con Orientación a la Enseñanza, en la especialidad Artes Visuales (Universidad Nacional de San Martín). Profesora de Pintura y Dibujo (Prilidiano Pueyrredón). Se ha desempeñado como capacitadora de docentes de Nivel Inicial y Primaria y como formadora de docentes de Nivel Inicial en su especialidad, en la Escuela Normal Superior N° 8 y en otras instituciones de formación docente. Ha trabajado en la Dirección de Currícula de la Ciudad de Buenos Aires y en el Ministerio de Educación de la Nación. Coautora del Diseño Curricular de Arte/Plástica para la Educación Primaria y autora del Diseño curricular de Plástica para Escuelas Intensificadas en Arte (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y para el Nivel Inicial de Plástica de la provincia de Córdoba, entre otros documentos de desarrollo curricular.

Claudia Loyola

Maestra primaria. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro Municipal General San Martín. Coordinadora del Jardín del Instituto Vocacional de Arte en la sede de Parque Chacabuco. Secretaria académica de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ayudante de primera regular en las cátedras Educación I y Didáctica de Nivel Pre-primaria, y docente en la Escuela Normal Superior N° 10 a cargo de los Espacios de Definición Institucional “Cultura, arte y escuela” y “Espectadores críticos”. Participó del equipo de elaboración del Diseño curricular —marco general para lenguajes artísticos— de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires (2007). Trabajó en capacitación docente en diversos ámbitos.

Stella Kuguel

Licenciada en Artes, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Teorías Estéticas en los Institutos Superiores de Formación Artística “Manuel Belgrano” y “Lola Mora”. Coordinadora pedagógica del Área de Medios Audiovisuales de las Especializaciones para Adolescentes en el Instituto Vocacional de Arte de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de talleres de historia del cine y del arte, lenguaje audiovisual y realización de video.

Índice

Presentaciones	7
<hr/>	
Por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires	9
<i>Flora Hillert</i>	
Por la Escuela Normal Superior N° 8 “Presidente Julio A. Roca”	13
<i>Karina Marzoa</i>	
<hr/>	
Parte I. Orígenes y frutos de nuestra experiencia	17
<hr/>	
Introducción	19
La trama de la investigación	21
<i>Flora Hillert</i>	
Una investigación en proceso: su historia, sus protagonistas, sus ideas centrales	33
<i>Claudia Loyola</i>	

Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde las ciencias sociales	49
<i>Viviana Alonso y Diana Pipkin</i>	
Ciencias sociales y artes visuales. Una experiencia cultural y pedagógica. La mirada desde el campo del arte	65
<i>Mariana Spravkin</i>	
Parte II. Relatorías y grupos de trabajo	77
<hr/>	
Bienvenida	79
Mensaje a los participantes	79
<i>Susana Martelli</i>	
Grupo 1	81
Introducción	81
<i>María Magdalena Charovsky y Susana Martelli</i>	
El ridículo. Aporte del arte a la formación docente	85
<i>Alejandra Claudia Farley</i>	
Un taller de teatro en la formación docente. Un espacio para poetizar la realidad	87
<i>Nora Bender</i>	
Literatura y danza. Caminos sensibles en nuevos formatos pedagógicos	95
<i>María Silvia Pérsico</i>	
<i>Estudiante: Katherine Chrichigno</i>	

La multisensorialidad en la experiencia artística y la educación plástica	103
<i>María Cristina Heredia Basail</i>	
Grupo 2	105
Introducción	105
<i>Claudia Loyola y Rosana Ponce</i>	
Los aportes de los lenguajes artísticos más allá de la enseñanza artística	111
<i>Silvia Fuchs</i>	
<i>Estudiante: Julieta Pozzuto</i>	
Lo invisible, visible. Travesías teatrales en el Profesorado de Educación Inicial	123
<i>Haydée Álvarez</i>	
¿Dios atiende sólo en Capital? Cómo incluir las netbooks en la enseñanza del Profesorado de Educación Inicial con una mirada inclusiva y federal	127
<i>Marta González Fernández</i>	
Grupo 3	131
Introducción	131
<i>María Magdalena Charovsky y Susana Martelli</i>	
Primeros recorridos de los seminarios de los Espacios de Definición Institucional de la ENS N° 8	135
<i>Violeta Cincioni y Paz Garberoglio</i>	
La humedad del saber. Experiencias en el campo con una nueva palabra en la formación de maestros	145
<i>Natalia Caiña, Alejandra Giusti, Martín Coldman y Ezequiel Fulvi</i>	

Provocaciones: yo provoco, ¿tú, provocas?...	
¡provoquemos!	147
<i>María Teresa Torrealba</i>	
El cambio de mi mirada sobre el arte	159
<i>Marcia Penecino</i>	
Grupo 4	163
Introducción	163
<i>Liliana Mattivi y Rosana Ponce</i>	
El abordaje didáctico de maestros rioplatenses en la formación docente. Redescubrimiento de los pedagogos de la expresión creadora: Jesualdo y Luis Iglesias	169
<i>Andrea Mandurino y Laura Tarrío</i>	
<i>Estudiantes: Romina Doval y Valeria Doval</i>	
La experiencia estética: un aporte a la concentración, trabajo y responsabilidad individual	177
<i>Eloísa dos Santos</i>	
Una experiencia en la escuela donde el teatro y los medios audiovisuales se integran	185
<i>María Victoria Cintas y Silvia Chalcoff</i>	
<i>Estudiantes: Paola Kler, Rocío Quintas, Joaquín Villaverde, Laura Nasrala, Anabella Soria, Melina Arias, Karina Nieva Carabajal, Rossana Benítez y Ricardo Contreras</i>	
Grupo 5	193
Introducción	193
<i>Claudia Loyola y Mariana Spravkin</i>	

Todos sabemos algo	199
<i>Susana Pilovich</i>	
Arte, juego y tecnología como herramientas de transformación social	203
<i>Brisa Varela</i>	
Formación docente, cultura, comunicación y lenguajes. Reflexiones sobre una práctica en construcción	209
<i>Carolina Pantanali</i>	
Parte III. Una aproximación al conocimiento del arte	215
<hr/>	
Introducción	217
El arte desde la visión de las vanguardias	219
<i>Stella Kuguel</i>	
Apéndice. Imágenes	247
<hr/>	
I. Las Jornadas	249
II. Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco	251
III. El arte de las vanguardias	254
Las autoras	257

