

Prácticas educativas

Tecnología e invención en el campo de las artes

María Eugenia Di Franco (comp.)

Clarisa Álvarez, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Mora Lucía Coraggio,
Mariana Maggio, Ricardo Manetti, Anabella Penalva, Mauricio Rongvaux,
Malena San Juan, Alberto Sileoni y Nicolás Sobrino

Prácticas educativas.

Tecnología e invención en el campo de las artes

Prácticas educativas

Tecnología e invención en el campo de las artes

María Eugenia Di Franco (comp.)

Clarisa Álvarez, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti,

Mora Lucía Coraggio, Mariana Maggio, Ricardo Manetti,

Anabella Penalva, Mauricio Rongvaux, Malena San Juan,

Alberto Sileoni y Nicolás Sobrino

Cátedra: Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza
en Artes



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

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

| | | |
|--|--|--|
| Decano Américo Cristófalo | Secretario de Investigación Marcelo Campagno | Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert Marcelo Topuzian |
| Vicedecano Ricardo Manetti | Secretario de Posgrado Alejandro Balazote | María Marta García Negroni Fernando Rodríguez |
| Secretario General Jorge Gugliotta | Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini | Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia |
| Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted | Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio | Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez |
| Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza | Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari | Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez |
| Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz | Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo | Directora de imprenta Rosa Gómez |

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección: Libros de Cátedra

ISBN 978-987-8927-14-5

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2022

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Prácticas educativas : tecnología e invención en el campo de las artes /
Clarisa Álvarez ... [et al.] ; compilación de María Eugenia Di Franco. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad
de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022.
212 p. ; 20 x 14 cm. - (Libros de cátedra)

ISBN 978-987-8927-14-5

1. Educación. 2. Arte. 3. Tecnologías. I. Álvarez, Clarisa. II. Di Franco, María
Eugenia, comp.
CDD 370.118

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 9 |
| <i>María Eugenia Di Franco</i> | |
| Capítulo 1 | |
| La educación artística como estrategia de ruptura en la era digital | 19 |
| <i>María Eugenia Di Franco</i> | |
| Capítulo 2 | |
| Mimesis y construcción en la educación estética. Las nunca inocentes negaciones pedagógicas | 51 |
| <i>Mauricio Rongvaux</i> | |
| Capítulo 3 | |
| Los nuevos medios digitales y su impacto en las representaciones. Espectadorxs emancipadxs, educación artística y TIC | 73 |
| <i>Malena San Juan</i> | |
| Capítulo 4 | |
| Reflexiones acerca de la enseñanza del teatro y su vínculo con las tecnologías | 95 |
| <i>Mora Lucía Coraggio</i> | |

Capítulo 5

Da *Cappo*: retomando el quehacer musical con diversas herramientas.
Conversaciones sobre la enseñanza de la música y el uso de las TIC
en el nivel secundario 111
Clarisa Álvarez y Nicolás Sobrino

Capítulo 6

Croma verde: didáctica del cine y nuevas tecnologías. Una experiencia
de residencia significativa 139
Anabella Penalva

Capítulo 7

Evaluar en educación artística 165
Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

Capítulo 8

¿La presencia de las TIC garantiza la innovación en el aula? 179
Conversación entre Mariana Maggio y Ricardo Manetti

Capítulo 9

Educación y tecnología. La experiencia del programa Conectar
Igualdad 197
Alberto Sileoni

Lxs autorxs 205

Introducción

María Eugenia Di Franco

En el año 2019, desde la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en artes” (DEyPEA)¹ llevamos a cabo una serie de encuentros que buscaban abordar, discutir, reflexionar y profundizar algunos de los temas que resultan significativos en la educación artística y que a su vez se venían investigando por la cátedra.² En dichos encuentros nos propusimos dar la palabra a una pluralidad de voces internas y externas del espacio curricular, con el objetivo de ampliar el repertorio de puntos de vista en torno a algunos de los problemas transversales de la educación que afectan a la didáctica de las artes.

La segunda mesa redonda se cuestionaba desde su título lo siguiente: “¿La presencia de las TIC garantiza la innovación en el aula?”. Fueron Mariana Maggio y Ricardo Manetti quienes abrieron el debate y la reflexión sobre estas

-
- 1 Espacio curricular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De aquí en adelante se mencionará como DEyPEA.
 - 2 La educación artística mediada por tecnologías es un tema de especial interés, que se aborda en las residencias docentes y en las clases teóricas y prácticas de la asignatura. Paralelamente, desde el año 2012, se participó en proyectos UBATIC.

cuestiones, invitando al auditorio a considerar algunas de las múltiples aristas de este tema. Fue tan potente lo que sucedió en ese encuentro que reavivó, entre las integrantes de la cátedra, la idea de que aún había mucho por investigar, cuestionar y producir, respecto al uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) desde la especificidad de la didáctica en artes.

Al año siguiente, cuando el mundo se vio absolutamente modificado por la llegada sorpresiva del Covid-19, el sistema educativo se abrazó a las (TIC) para garantizar su continuidad, generando un aprendizaje abrupto y conocimiento empírico en torno a las prácticas educativas mediadas por TIC. Por lo que las investigaciones teóricas que estaban siendo realizadas para este libro se vieron alimentadas por la experiencia en el campo. Esta producción es, entonces, el resultado de la unión de ideas teóricas y estudios de casos, en torno a la enseñanza artística mediada por tecnologías.

Entendiendo que los medios tecnológicos actualmente son protagonistas indiscutidos de la cotidianeidad, el inicio de este recorrido analiza el avance de ellos en la sociedad y la cultura a lo largo de los siglos XX y XXI. Se enuncian los espacios en los que fueron situándose, alterando profundamente las actividades de las personas, hasta posicionarse como mediadores de todos los aspectos de la socialidad y generando una *plataformización* y *datificación* de la vida social. Este proceso, que en un comienzo pudo interpretarse como un modo de democratización, fue mutando hacia una pérdida de decisión de las personas en beneficio del consumo. Estos cambios sociales también afectaron fuertemente el sistema educativo: sus actores, las didácticas y los modos de construcción del conocimiento, por lo que el primer capítulo busca plantear algunos de los cambios que los medios tecnológicos provocaron en la producción de conocimiento

de lxs “pulgarcitxs”,³ los modos de acercarse a los saberes, quiénes deciden lo que se sabe y lo que no, la experiencia del lugar y el tiempo histórico, el rol docente y la didáctica de las artes.

El segundo capítulo se focaliza en la educación artística desde la filosofía del arte. Mímesis, proceso creativo, técnica y educación, pensados desde la antigüedad hasta la actualidad, son los ejes que señalan la continuidad del recorrido del libro, desde la voz de Mauricio Rongvaux. Complementando la parte teórica de la propuesta, se ofrece un recorrido desde la estética que busca cuestionar el vínculo de la enseñanza artística con la materialidad, el proceso pedagógico en tanto mediación y la relación entre la mímesis y la construcción, como elementos a discutir y sobre los que reflexionar en la enseñanza y el aprendizaje artísticos.

Continuando con un recorrido de lo general a lo particular, se abren luego las reflexiones pensando en la especificidad de cada lenguaje artístico: artes visuales, escénicas, música y cine, ocupan los capítulos siguientes, buscando dar singularidad sobre el uso de las tecnologías en la enseñanza de cada uno de los lenguajes que la carrera de Artes ofrece.

Malena San Juan reflexiona desde la didáctica de las artes visuales sobre la circulación de las imágenes a partir del acceso masivo a los nuevos medios digitales y su impacto en la construcción de las subjetividades de lxs jóvenes. En un cruce entre la didáctica general de las TIC, los estudios visuales y la didáctica de las artes visuales, propone algunos indicios sobre cuáles serían aquellos usos de las imágenes mediadas

3 Denominación con la que Serrés se refiere a los jóvenes: “Al observarlos, con admiración, enviar más rápidamente de lo que yo nunca podría hacerlo con mis gordos dedos, enviar (digo) SMS con los dos pulgares, los he bautizado —con la más grande ternura que pueda expresar un abuelo— Pulgarcita y Pulgarcito. Este es su nombre, más bonito que la vieja palabra, pseudo-científica, de dactilo” (2013: 8).

con tecnologías que podrían favorecer una inclusión genuina y que dé lugar a potenciar la enseñanza artística. Se orienta, en este sentido, a que esas propuestas en el marco de las instituciones escolares favorezcan la construcción de espectadorxs emancipadxs en el marco de la cultura digital.

Las artes escénicas y su especificidad didáctica son analizadas por Mora Lucía Coraggio, quien desde su experiencia docente analiza cómo se dan estas clases en la secundaria y su lugar en el currículum, cómo entienden el teatro lxs estudiantes (de nivel medio y superior), cómo se enseña y aprende este lenguaje así como la potencialidad de su articulación con la tecnología. En diálogo con otrxs investigadorxs del ámbito de las artes escénicas, ofrece un relato que formula preguntas en torno a la creación colectiva, los diversos roles posibles a desempeñar en el aprendizaje teatral (excediendo el actoral), la tarea docente en descubrir las potencialidades de lxs estudiantes y pensar las tecnologías de las artes escénicas como herramientas o recursos, poética y motor para la creación.

La reflexión en torno al vínculo de la educación musical con las tecnologías es planteada por Clarisa Álvarez y Nicolás Sobrino, quienes analizan las distancias de dos generaciones abocadas a la enseñanza de este lenguaje, desde la cercanía de su vínculo: madre e hijo dedicados a la misma profesión en una misma institución, caracterizan las variaciones en los modos de abordar la enseñanza de la música que las tecnologías han disponibilizado en distintos momentos. Exponen que el paso del tiempo trajo consigo una mayor desmaterialización, inmediatez, reducción de elementos, mayor disponibilidad de recursos y acceso a todo el repertorio musical entre otros factores, y afirman que el uso de tecnologías facilita la construcción de conocimiento musical (ya que vuelve accesibles a todxs las herramientas para el aprendizaje del lenguaje), pero que la tarea docente

sigue siendo fundamental para ampliar el repertorio, ofrecer alternativas a lo que la sociedad de consumo brinda, potenciar la creatividad, la interpretación reflexiva, convocar a transitar experiencias sensibles y promover prácticas colaborativas.

El último de los lenguajes artísticos sobre los que se profundiza es el cine. Anabella Penalva discurre acerca de la didáctica del cine a partir de un proceso de residencia docente. Convocando al diálogo retoma las palabras de la residente Griselda Soriano a la que acompañó desde el rol de tutora durante el 2020, momento atravesado por la virtualización de la educación ante el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio), instaurado como respuesta al Covid-19. En un diálogo que repone metacognitivamente las voces de la docente residente y la docente tutora, se plantean las problemáticas que les presentó la virtualización de la educación y las complejidades al intentar llevar adelante propuestas pedagógicas significativas, intentando sostener los elementos de la didáctica del cine: contextualización del material audiovisual a trabajar, visionado de fragmentos, guías o ejes de análisis para orientar la observación (según los objetivos) y la puesta en común de las apreciaciones.

Los capítulos siguientes conforman un bloque que recupera las voces de especialistas de larga trayectoria en educación. Algunxs que desde la cátedra DEyPEA se ofrecen en la bibliografía de la materia, como es el caso de Mariana Maggio y Rebeca Anijovich, así como otrxs pedagogxs fundamentales entre lxs que se encuentran Alberto Sileoni, Graciela Cappelletti y Ricardo Manetti.

El capítulo siete presenta las reflexiones de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti en torno al proceso de evaluación y la mediación tecnológica. Las autoras buscan promover la reflexión sobre las decisiones en torno a la evaluación en el aula preguntando qué evaluar, cómo realizarlo,

en qué momentos, cómo comunicarlo y cómo calificar. Conceptualizan sobre la evaluación formativa, la evaluación de procesos y resultados en el área artística, la elaboración de criterios de evaluación, la importancia de las retroalimentaciones para mejorar los aprendizajes y el valor de las tecnologías en los procesos de evaluación.

El capítulo ocho recupera las voces de Mariana Maggio y Ricardo Manetti en ese diálogo en el marco de la mesa redonda “¿La presencia de las TIC garantizan la innovación en el aula?”, mencionado al comienzo. El encuentro, que tuvo lugar antes de la pandemia del Covid-19 y el consecuente proceso de educación virtualizada, es un diálogo que sigue siendo enriquecedor para profundizar en torno a los procesos de creatividad que se posibilitan con las TIC. Mariana Maggio teoriza mientras ofrece experiencias concretas sobre las posibilidades de la tecnología educativa para producir enseñanzas poderosas. Con palabras que resultan estimulantes para cualquier educadorx, analiza el contexto en que emerge el campo de la tecnología educativa, los cambios profundos que generó y cómo algunos estudios en los que participó la llevaron a construir la categoría de *inclusión genuina* y reformular su propuesta pedagógica a partir de experiencias inmersivas. En ese diálogo, Ricardo Manetti construye un relato que recorre algunas de las experiencias propias de un docente fundamental de la carrera de Artes, que al día de hoy ocupa también un rol desde la gestión, en el que dialoga y observa su propia práctica como estudiante, docente y directivo de la facultad, analizando algunos de los caminos que transitó en su búsqueda por propiciar que se sucedan aprendizajes significativos.

El uso de las tecnologías en el proceso educativo no es solo una decisión docente sino que las políticas llevadas a cabo en ese sentido resultan determinantes; las palabras de Manetti

permiten complementar la reflexión abriendo el pensamiento sobre lo que sucede en la gestión en vínculo con la tecnología educativa. Dando paso al capítulo final, en el que Alberto Sileoni profundiza desde una experiencia concreta de gestión que lideró como ministro de Educación de la Nación, con el desarrollo del Programa Conectar Igualdad (PCI) en el cual se adjudicó la misma herramienta tecnológica a estudiantes y docentes de nivel medio y superior de todo el sistema educativo nacional, distribuyendo 5,4 millones de netbooks, generando capacitaciones y otra serie de acciones complementarias para lograr su implementación. Con un fuerte poder simbólico, se convirtió en la acción más potente ejecutada por el estado nacional, en dirección a garantizar y democratizar el acceso a la tecnología educativa.

En el año 2005, Edith Litwin se preguntaba si la introducción de las nuevas tecnologías en niños y jóvenes expresan formas diferentes de pensar y de acceder al conocimiento y además:

¿Podrá la escuela transformarse en una zona de integración en donde múltiples experiencias culturales y sociales sean generadoras de nuevo sentido? ¿Podrá constituirse en una zona de irradiación, utilizando las nuevas tecnologías para enseñar a elaborar de manera diferente el acceso a la información, su procesamiento, su análisis y su expansión? ¿Estos escenarios contemplan los mismos valores de antaño? (2005: 12)

El presente libro sugiere, casi veinte años después, algunas respuestas a esos interrogantes y a otros que se plantearon a lo largo de su recorrido, siguiendo el mismo camino que la pedagoga se proponía al formular esas preguntas: desde “una producción colectiva (en la que) se entranan

reflexiones teóricas junto con prácticas pedagógicas, didácticas, cognitivas y sociales” (2005: 13).

Tanto la sociedad, la cultura, las formas de construir conocimiento y de socializar, así como también el sistema educativo desde todas sus aristas (la gestión, lxs estudiantes, lxs docentes y las prácticas pedagógicas) están hoy atravesados por los medios tecnológicos. En este contexto, quienes conformamos el equipo docente de las cátedras de “Didáctica de las artes” y DEyPEA,⁴ entendimos que resultaba necesario brindar un espacio de reflexión para lxs actuales y futurxs docentes de artes, donde se plantee la especificidad del vínculo entre las didácticas específicas y la tecnología educativa; se analice la idiosincrasia y potencialidad de ese vínculo brindando ejemplos de enseñanzas poderosas mediadas por tecnologías; se contextualice esta relación en un momento socio cultural específico; se conceptualicen sus prácticas en un marco teórico y se promueva una formación pedagógica en artes, que cuente con la competencia digital docente⁵ que demandan los desafíos culturales contemporáneos.

El camino que nos propusimos recorrer resultaba un gran desafío: no bastaba con las reflexiones de las integrantes de la cátedra sino que necesitábamos sumar a especialistas que pudieran realizar aportes desde sus trayectorias específicas. Argumentando desde la invitación que queríamos darles lo

4 Con el cambio de plan de estudios que tuvo lugar en el 2019, el espacio curricular DEyPEA (del plan vigente desde 1986) fue reemplazado por Didáctica de las artes. Al momento, conviven ambas asignaturas.

5 Se emplea la definición de “competencia digital docente” propuesta por Carrera y Coiduras: “Son múltiples las expresiones que se vienen utilizando para referirse a la competencia digital como al conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que, en relación a la presencia de las TIC en la formación, el profesor debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje de los alumnos alcanzando mayores niveles de logro, y promover procesos de mejora e innovación permanente en la enseñanza. Se emplean en este mismo sentido y equivalente significado otras expresiones” (2012: 279).

mejor a nuestrxs estudiantes, convocamos a pedagogxs que mantienen un vínculo muy estrecho con la cátedra y siempre colaboran muy generosamente con nuestro pedidos, como es el caso de Mariana Maggio y Ricardo Manetti, pero también a otrxs con quienes no habíamos trabajado con anterioridad pero conocíamos por sus amplias trayectorias académicas y sumaron sus voces con la misma generosidad con la que lo hacen lxs amigxs, tal es el caso de Alberto Sileoni, Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. Para todxs ellxs no tenemos más que palabras de agradecimiento por el compromiso con el que nos acompañaron, al igual que para Nicolás Sobrino y Mauricio Rongvaux, quienes nos brindaron sus miradas y nos permitieron sumar en este libro puntos de vista enriquecedores.

Queremos agradecer también el trabajo comprometido del equipo editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), que acompaña todos los proyectos editoriales de la cátedra con entusiasmo y profesionalismo.

Abandonando por un momento la voz plural en nombre de la cátedra, quiero agradecerles de forma especial la participación a mis compañeras de equipo: Clarisa, Malena, Mora y Anabella, quienes son parte de este libro como autoras desde sus disciplinas específicas, pero además compartieron la responsabilidad y el compromiso de ser partes fundamentales en la planificación, organización y concreción de la infinidad de tareas que implicó esta publicación. Personas maravillosas de las que es posible aprender constantemente y gracias a quienes entendí que la docencia no es una tarea solitaria, sino que cuando se edifica como un trabajo colaborativo, permite construir una educación de calidad, sólida y firme en el tiempo.

Bibliografía

Carrera, F. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesorado universitario: un estudio exploratorio en el campo de las Ciencias Sociales. *Revista de docencia universitaria (REDU)*, núm. 10 (2), pp. 273-298. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/321737371_Identificacion_de_la_competencia_digital_del_profesor_universitario_un_estudio_exploratorio_en_el_ambito_de_las_Ciencias_Sociales>.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 1

La educación artística como estrategia de ruptura en la era digital

María Eugenia Di Franco

*¿Quién no teme ser un náufrago de las nuevas tecnologías, o de la globalidad, o de cualquier otro de los muchos mares picados del mundo actual?
Eduardo Galeano, "Patatas arriba"*

Como un eslabón a la propuesta de pensar la incidencia tecnológica en la educación en artes, estas palabras buscan detenerse y reflexionar sobre algunos aspectos de transformación que los medios tecnológicos generaron en la sociedad y la cultura. De entre la multiplicidad de aspectos posibles a abordar, se priorizará un recorrido en torno a los factores que inciden en los modos de conocimiento.

La velocidad de los cambios que la modernidad presentó en el último siglo, las transformaciones tecnológicas y el surgimiento de los medios, afectaron los modos de percibir el mundo, construir conocimiento y socializar, en dirección hacia una *plataformización* de la sociedad. Las siguientes preguntas intentarán conducir la reflexión: ¿Quiénes mueven los hilos de estas plataformas? ¿Qué intereses atienden? ¿Qué ontologías de la presencia coexisten entre adultos, jóvenes y niños? ¿Hay límites nuevos? ¿Promovidos por quienes? ¿Se perdió la posibilidad de decidir? ¿Cómo se regulan los modos de construcción de conocimiento? ¿Cómo afectan estos cambios al sistema educativo y a la educación artística?

Modernidad radicalizada y ciencia electrónica

Un acelerado ritmo de cambio, la aparición de instituciones modernas y el desanclaje de prácticas sociales muy situadas en el tiempo y el espacio, son los elementos que le indican a Giddens (1999) el paso hacia la modernidad, marcando una discontinuidad entre el mundo tradicional y el moderno. Los cambios transitados en la actualidad no evidencian otro paradigma, sino que exacerbaban estos factores. Para el autor, no hay una posmodernidad ya que no se quiebra la modernidad sino que se radicaliza, por lo que afirma que la humanidad nunca fue tan moderna como ahora.

Las formas de conocimiento experiencial, la localización del más anciano de la comunidad como fuente del saber o la presencia de una única verdad, han quedado obsoletos y forman parte del viejo mundo tradicional. La modernidad introdujo la razón, lo abstracto, lo teórico, el conocimiento atravesado por una constante reflexión y cuestionando todo (todo el tiempo). Se asumieron como “valiosos” los saberes que no son definitivos sino abiertos a una modificación permanente y cobraron protagonismo los puntos de vista de quienes condicionan la producción, planteando así una emancipación de los dogmas que marcaron el camino del saber.

Es en esta modernidad radicalizada donde tiene lugar el desarrollo de ciertos medios tecnológicos (ya que se utilizan tecnologías desde que existe la humanidad) que no son novedad sino que ya han transitado un extenso camino: “La verdadera justificación de la recolección de datos a gran escala es que permite extraer conclusiones y, sobre todo, evaluar con precisión los acontecimientos presentes y por venir’, podía leerse en 1934 en la revista de la filial alemana de IBM” (Black, 2001, en Sadin, 2018: 12).

Los cambios tecnológicos que dieron lugar en el siglo XX a la ciencia electrónica buscaban automatizar grandes volúmenes de datos y con ellos atender asuntos específicos, por ejemplo: el fichaje de poblaciones realizados por los nazis, o la tarjeta perforada utilizada en un censo en Estados Unidos a fines del siglo XIX. Cobrando impulso posteriormente al buscar resolver objetivos administrativos y luego militares, se crean dispositivos que permitan superar las facultades mentales humanas de memoria y cálculo, y generar procedimientos automatizados:

de codificación, de clasificación y de conservación de las informaciones [...] elaborar *sustitutos cognitivos* superiores que operen de acuerdo con medidas y velocidades de procesamiento “sobrehumanas”. Se trata de la voluntad histórica de establecer una *administración* más precisa de las poblaciones [...] de conservar los archivos fácilmente accesibles bajo la forma de glosarios computarizados. Está práctica emergente se diferencia luego para responder, durante la Segunda Guerra Mundial, a la necesidad de apuntar mejor a los aviones de combate desde el suelo con procedimientos de *evaluación automatizada* de sus trayectorias, operación que los humanos son incapaces de llevar a cabo de modo fiable y en “tiempo real”. Fue incluso esta disposición tecnológica la que permitió descifrar en la misma época algunos mensajes enemigos. (Sadin, 2018: 44-45)

Tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaron máquinas más potentes y maniobrables destinadas al sector bancario, que permitían una gestión más precisa del creciente capital, ante la fuerte expansión económica que sobrevino a la guerra. El sector empresarial también se serviría de la

ciencia electrónica y sus procedimientos para sus actividades (control de stock, de personal, contabilidad, etcétera). Luego sería el turno de los sistemas robotizados aplicados a la conquista del espacio, estructuras informatizadas para prácticas impositivas, usos burocráticos, logísticos y todas las esferas laborales, combinando cerebros humanos con cómputos automatizados. El paso siguiente fue la masificación de objetos electrónicos, desde los años setenta, para usos privados, con las computadoras personales como punta de lanza. Luego tuvo lugar la digitalización, implicando a la escritura, el sonido, las imágenes y los videos, abriendo así otra dimensión: la icónica (Sadin, 2018: 45-47).

Los objetos técnicos comenzaron a transitar, en el siglo XX, un camino de dualidad entre la utilidad y la fruición estética: fueron embestidos por lo estético para acentuar su consumo. Su estetización implicó “un travestimiento de objetos técnicos en estéticos, que produce la molesta impresión de lo falso, y parece una mentira materializada” (Re y Berti, 2011: 25).

Este hacer liberó al arte de la búsqueda de alcanzar la belleza y comenzó a transitar otros caminos en la constitución del discurso estético: sin reflexión sobre las obras de arte, “sin aprehender su ‘funcionamiento’ no hay goce estético posible de manera análoga a lo que ocurre con la belleza de los objetos técnicos” (Re y Berti, 2011: 26).

Paralelamente la irrupción de los medios industriales de captación de la realidad como la fotografía, el cine y la televisión, eximieron (y de algún modo liberaron) a las artes visuales de la reproducción mimética. La función social del arte dejó de ser la representación del mundo y sus “cosas” dando lugar a las ideas:

El expresionismo, el cubismo, etc. han sido en variada medida intentos de verificar esta resolución en la dirección radical del arte (el irrealismo). De pintar las

cosas se ha pasado a pintar las ideas: el artista se ha cegado para el mundo exterior y ha vuelto la pupila hacia los paisajes internos y subjetivos. (Ortega y Gasset, 1987: 79)

Serán los artistas quienes se sitúen en el centro de la problemática del mundo moderno, al establecer un trabajo creativo que renueve la experiencia de la realidad, demostrando “en la unidad funcional del cuerpo social, el valor del individuo y de su actividad” (Argan, 1977: 366).

Nueva socialidad

Las tecnologías, o mejor dicho los medios tecnológicos, no solo afectaron la producción sino que modificaron las experiencias de socialidad de las personas. Se vuelve necesario comprender críticamente la producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad y las plataformas, ya que los cambios producidos por los medios globales han modificado sustancialmente dicha experiencia en un tiempo histórico muy breve.

Las posibilidades vislumbradas con la llegada masiva de internet abrieron la puerta a las conexiones y a una mayor democratización, fomentando la participación cultural y dando espacio a otredades silenciadas previamente:

...en menos de una década surgió una nueva infraestructura online para la interacción social y la creatividad, que logró penetrar hasta en lo más recóndito de la cultura contemporánea [...]. Actualmente, este conjunto de plataformas influye en la interacción humana [...]. Al principio, lo que atrajo a muchos usuarios a estos sitios fue la necesidad de *conexión*.

Cuando la web 2.0 impulsó el desarrollo de los medios sociales, en los primeros años del nuevo milenio, la “cultura participativa” era la expresión en boga a la hora de dar cuenta del potencial de internet para alimentar conexiones, construir comunidades y fomentar la democracia. Varias plataformas hicieron suyo este espíritu enardecido al comenzar a hacer de la red un medio “más social”. El veloz crecimiento de las plataformas de medios sociales tuvo como resultado que estos sitios fueran incorporados por empresas de comunicación [...]. Estas, en general, se mostraron menos interesadas en conformar una comunidad de usuarios que en obtener acceso a sus datos personales [...]. La *conectividad* no tardó en evolucionar [...] los ingenieros encontraron métodos de codificar toda esta información en algoritmos que contribuyeron a moldear una forma particular de socialidad online, a punto tal de convertirla además en un bien redituable en los mercados electrónicos, alimentando un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios [...]. Este paso de una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas, y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad, ocurrió en un breve lapso temporal de no más de diez años. (Dijck, 2016: 18-19)

Los servicios ofrecidos por una comunicación en red a la que los usuarios podían suscribirse de manera optativa se transformaron en el siglo XXI en una socialidad en red. Pero como menciona una remanida frase de Gramsci (1981: 37): “La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer: en este interregno se verifican los fenómenos morbosos más variados”. Y es aquí donde sale a la luz una consecuencia: el tráfico por

las plataformas ya no responde a una libre elección sino que es fruto de la datificación de la vida social, que orienta el tráfico según los clics, los likes y los sitios visitados. La búsqueda que los algoritmos persiguen es el sostenimiento de las personas pegadas a las pantallas, por lo que los vínculos sociales, al estar mediados por los medios digitales, se ven cada vez más tecnificados.

Las posibilidades que los nuevos medios ofrecían de democratización y de contribuir a conformar una nueva socialidad basada en la participación colectiva se vieron paulatinamente reducidas por un grupo de empresas, las cuales invierten grandes sumas de dinero en estudiar cómo mantener la atención de los/as usuarios/as atrapados/as en sus redes y no poder escapar con facilidad:

La sensación adrenalínica e intrigante arranca cerca de las 9.30 am cuando mis ojos ven la luz [...]. La sinapsis de mis neuronas no hace otra cosa que obligarme a palpar el piso en búsqueda del celular. Las yemas de mis dedos lo sienten y con lagañas que pegan mis párpados empiezo el “scrolleo” infinito por últimas doce horas de mis amigos virtuales. No paro, miro minuciosamente con un ojo entreabierto cómo fue la noche de un ex compañero del trabajo [...].

Esto es el principio de mi día, la antesala del resto de mis 15 o 16 horas despierto con mi mente un poco en lo que pasa delante de mis ojos y otro poco en la pantalla del celular. No logro conectar con el mundo 100% porque mientras espero que el semáforo cambie de color, espío cómo se despertaron en el otro hemisferio [...].

Cada tanto me pasa que me cuelgo con historias. Las tengo silenciadas, por ende ni siquiera escucho lo que pasa y creo que tampoco me interesa tanto, solo apreto mi dedo gordo en la pantalla y las paso. [...] A veces vuelvo para atrás porque en ese acto “inconsciente” encuentro algo que me llama la atención [...]. Igualmente sigo mi rumbo, son solo segundos veloces de entretenimiento fast-food y añoranzas encerradas en un cuadrado lleno de insensibilidad.

También tengo tiempo para boludear en la lupita, no te creas que no... Maldito quien se le ocurrió que un apartado random de publicaciones de personas que, evidentemente, no son tan “importantes” para que los siga pueden demandar tantos minutos de mi día. [...] Me encuentro de “casualidad” —porque convengamos que en Instagram nada es obra del azar— con un ex compañero del colegio que acaba de casarse y pone en jaque el reloj digital de mi vida. [...]

Sigo con el dedo para abajo y me doy cuenta que quizás en pocos parpadeos vi la vida de miles de personas. Que no las conozco [...]. Lo pienso unos segundos y me agarra claustrofobia, quiero salir de ahí, no quiero ser parte más de esa ruedita que gira y gira sin parar mostrándome cómo debería ser, de quién debería reírme y a qué lugares debería ir [...]. No, intento desabrocharme el cinturón y lanzarme al vacío sin que ningún “like” me acompañe. Necesito salir de ahí, lo pienso una y otra vez. [...] Pero de nuevo, una sensación adrenalínica e intrigante me invade el cuerpo e impide ese “suicidio social”. Las yemas de mis dedos vuelven a tocar el celular, lo miro de reojo y el dedo gordo hace su magia. Pasaron casi doce

horas desde esa primera vez y ahora respiro aliviado. Vuelvo a scrolllear al infinito y pienso por dentro: “gracias Zuckerberg, por esta vida de mierda”. (Vio, 2018)

La plataformización de la sociedad genera cambios en el lenguaje, la escritura, las interacciones entre las personas, los modos de ver, la creatividad, las elecciones, las decisiones y la autoestima. Si lo primero que se ve en la larga lista del feed de una red que nos aparece en la pantalla es lo más popular, ¿qué formas culturales se organizan ahí? Si las pantallas generan la sensación de poder estar en varios lugares y tiempos a la vez, ¿qué sucede con el resto del cuerpo cuando la mirada y el pulgar se retiran a otros espacios y momentos? Si ofrecen una asistencia personalizada, ¿qué queda fuera de esa burbuja? ¿Qué decisiones se omiten por la fascinación que ofrecen las tecnologías? ¿Es posible interrumpir la fascinación y recuperar la decisión?

Pulgarcita y la eficacia obscena

Las redes sociales “están reformateando nuestras vidas interiores”, define Lovink (2019: 16), al generarse una unión inseparable entre las personas y las plataformas, tomando la forma de “lo social”, los diálogos reproducen aquella información que fue posible “digerir durante días aburridos”. Las distintas web, que se suceden ante los pulgares y los ojos de las personas, unas a otras sin mayor jerarquía, muestran que se ha destruido la “antigua confianza en la estacionalidad de los períodos de expectativas que vienen y van”.

Las nuevas generaciones, nacidas ya bajo los beneficios y las carencias que internet propone y dispone, son ajenas al acelerado ritmo de cambio que manifestaron en el siglo XXI los medios tecnológicos y a los modos previos de

socialidad sin mediación de la red. A ellas refiere Serrés (2013) en “Pulgarcita”, al mismo tiempo que cuestiona el hacer de los/as adultos/as:

Al no tener la misma cabeza de sus padres, él o ella *conoce de otra manera*. [...] Este individuo recién nacido anuncia más bien una buena nueva. Si balanceamos los inconvenientes de lo que los viejos gruñones llaman “egoísmo” y los crímenes de guerra cometidos por y para la *libido* de pertenencia —centenares de millones de muertos—, quiero con amor a estos muchachos. [...] Dicho esto, queda por inventar nuevos lazos. Testimonio de ello el reclutamiento de Facebook, casi equipotente con la población del mundo. [...] Como un átomo sin valencia, Pulgarcita está desnuda. Nosotros, adultos, no hemos inventado ningún lazo social nuevo. La empresa generalizada de la sospecha, de la crítica y de la indignación contribuyó más bien a destruirlos. (Serres, 2013: 8-9)

Esta mirada optimista de las nuevas generaciones, recordando las carencias de las pretéritas y promoviendo la conformación de un nuevo lazo social, señalan un terreno fértil entre quienes se conectan con el mundo desde la tactilidad y los/as adultos/as nacidos/as antes de 1990, quienes conocen otra ontología de la presencia (además de la actual, en la que también se hallan sumergidos/as): la anterior a los smartphones y a su conexión-espacio temporal casi continua, al cuerpo como interfaz, a la asistencia personalizada y a la geolocalización. Un nuevo lazo social permitiría el diálogo de diversas experiencias, abriendo las posibilidades de comparación y reflexión sobre los límites entre lo humano y lo no humano, la robotización de las conductas humanas y la humanización de la robótica, la estandarización

del mundo definido desde lo digital, entre otros muchos diálogos posibles.

Las redes sociales y los medios tecnológicos están cargados de valores y atravesados por el poder, por lo que el conocimiento que desde allí se construye no se valida a partir de un metadiscurso sino a partir de su eficacia, se convierte en una mercancía comercializada por intereses de corporaciones, gobiernos, laboratorios y otros sectores del mercado multinacional: “el ecosistema online está incrustado en un contexto económico, político y sociocultural mayor, que inevitablemente se ve afectado por sus circunstancias históricas” (Dijck, 2016: 26). Que los sectores poderosos persigan estos objetivos no es una novedad, la innovación es lo obscuramente efectivo del modo: las “viejas” tecnologías de dominación masiva como las religiones, las instituciones educativas o los nacionalismos, no lograron este nivel de acatamiento donde el grueso de la población destina muchas horas diarias de manera voluntaria a mirar una pantalla, donde se muestra todo en demasía y no hay una pregunta ética sobre lo que dichas pantallas reflejan:

En vez de mirar justo a los ojos a estas fuerzas titánicas, nos encontramos adormecidos, con un humor agrí-dulce, distraídos, raros y algunas veces directamente deprimidos. ¿Deberíamos interpretar el intenso uso de las redes como un mecanismo de supervivencia? La nuestra es una era profundamente no heroica, no mitológica, simplemente chata [...] nuestro tiempo está marcado por las micropreocupaciones del frágil yo. (Lovink, 2019: 19)

Las “viejas” tecnologías de dominio masivo, por otro lado, se basaban en la prohibición, por lo que las generaciones anteriores a “Pulgarcita” pagaban un precio muy alto al

salirse de la norma, sea religión, nación o educación académica. En analogía con el contexto actual, donde el uso de medios tecnológicos evidencia una efectividad y un poder de acatamiento abrumadores, ¿cuál es el precio social que se paga hoy por cerrar una cuenta de una red social? ¿Podemos los/as docentes acompañar a estas generaciones de una manera crítica, y resignificar desde el hacer educativo el uso y peso asignado a las tecnologías?

Carina Lion (2004), respecto a la práctica docente, se pregunta: “¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías?”. El lugar del pedagogo queda interpelado por los nuevos medios, ya que no es ahora el que posee las respuestas. Una búsqueda en internet puede resolver de forma inmediata muchas preguntas, sobre todo si se trata de datos. Pero esto no significa que el rol del docente quede desdibujado, sino que debe ser reconstruido, en tanto es quien presenta los temas a abordar, los vincula, los conduce hacia el lugar planificado: “No se trata solamente de incorporar tecnologías, sino de pensarlas en forma contextualizada, en proyectos institucionales, curriculares, con significatividad pedagógica; no es un software que se aplica a lo ya existente. Este es el primer punto crítico: promover un carácter no aplicativo de las tecnologías” (Lion, 2004).

El nuevo rol del docente, cuando se incorporan tecnologías, lo exime de transmitir los saberes que de manera superadora pueden ser consultados en línea (los estudiantes pueden incluso acceder a mayor cantidad y precisión de datos que los que pueda ofrecer un profesor por más memorioso que resulte). Pero no lo exonera de ser un referente dentro del aula:

Si bien la diversidad de artefactos y el manejo divergente de una multiplicidad de datos constituyen

aspectos propicios para el aprendizaje, es necesario prestar atención a situaciones que pueden resultar perjudiciales. En ese sentido, la escuela resulta una gran ayuda para optimizar el uso de estos instrumentos y neutralizar sus debilidades. (Anijovich, 2009: 30)

No toda la información existente es válida y además hay sobreabundancia de ella, por lo que el rol docente sigue siendo sumamente necesario para orientar las búsquedas en un universo hiperpoblado de contenidos.

Antes de que el acceso a la información llegue “a la mano de todos” (o al menos de que se tenga la ilusión de ello), a través de diferentes dispositivos tecnológicos, había que trasladarse a una institución educativa (el conocimiento no estaba en la casa y esto era sabido). Hoy se tiene la ilusión de que la información está disponible para todos desde cualquier lugar, pero la gran exposición a internet hizo que los aprendizajes se vuelvan isomorfos, sin jerarquías (Lion, 2019). Esto despierta una relativización del conocimiento que generaciones anteriores a este contexto tecnológico no tenían. Se vuelve una práctica docente necesaria entonces, señalar la falta de actualización de la información, convocar a analizar quién la construye, cómo se generan los contenidos, cuán en duda son puestos los resultados que ofrecen Google, Youtube, Wikipedia (junto a las diferentes plataformas de consulta) y jerarquizar los resultados que internet ofrece.

Particularmente desde la enseñanza del arte, es tarea urgente de los/as docentes desocultar lo que la multiplicidad de imágenes muestran, propiciar la generación de experiencias sensibles que aporten nuevas herramientas para conocer las diversas manifestaciones culturales, ampliar el universo de hechos culturales y artísticos (superando los que circulan en medios de comunicación masiva y medios

tecnológicos), cuestionar crítica y reflexivamente (siendo capaces de leer la realidad, comprenderla y actuar en ella como sujetos políticos), valorar los lenguajes expresivos como alternativas de expresión, crear formas de llegar a otros/as, identificar lo artístico como un camino al conocimiento de la otredad (sobre todo al formar docentes que trabajarán con niños/as y adolescentes de diversos contextos) y estimular la generación de producciones propias.

El formato escolar estandarizado del sistema educativo fuertemente homogeneizador no parece responder a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, llevándolos en ocasiones a abandonar (tarde o temprano) la escuela. En un escenario signado por la exclusión y la fragmentación social, las innovaciones tecnológicas y las transformaciones en las subjetividades infantiles, es necesario pensar nuevas estrategias que interpelen y contribuyan a repensar las prácticas escolares; volver a construir una escuela inclusiva, que contemple no sólo saberes pedagógicos sino también conocimientos que contribuyan al posicionamiento frente a los diversos asuntos de su época: ¿cómo contribuimos a complejizar y diversificar el capital cultural, como puerta de entrada para la apropiación (simbólica) de los bienes culturales y experiencias sociales? ¿Establecemos puentes para que los/as estudiantes aprehendan nuevos lenguajes que enriquezcan su subjetividad y sus capacidades comunicacionales, para vincularse con su entorno de manera plural y creativa?

Decidir y conocer

El mecánico y cómodo like donde *scrolleo* tras *scrolleo* se deja una huella del deseo, reemplazó al link poco a poco y de manera casi imperceptible para los/as usuarios/as, ese paso

hacia el like y sus implicancias (qué parte de la autonomía fue cedida y a quién) vuelve necesario detenerse a pensar y revisar quiénes construyen los algoritmos que tan eficientemente abducen la atención y la mirada, hacia una red de autorreferencia desde la que se construye el conocimiento del mundo.

Ese modo de acercamiento al conocimiento implica detenerse en el momento previo, saborear el instante anterior en demasía, importa más la experiencia de merodear el deseo desde el like, que su concreción:

...todas nuestras deseadas mercancías han sido ya utilizadas, tocadas, alteradas, mezcladas, *likeadas* y *shareadas* antes de que las compremos. Venimos pre-consumidos. Con la distribución radical de los estilos de vida extravagantes viene la pérdida de la semiología. Ya no hay más control del significado. Las marcas pueden significar cualquier cosa para cualquiera. Esta es la precariedad del signo. [...] La cultura del diseño de hoy es una expresión de nuestras vidas intensamente prototípicas. Somos los adictos a la experiencia que desean exprimir los placeres de la vida para agotarla por completo. Y, sin embargo, es notable el poco progreso transformador que hemos logrado. Queremos mucho, y hacemos tan poco. Nuestro estado precario se ha hecho perpetuo. (Lovink, 2019: 33)

Si el conocimiento es fruto de las experiencias que se suceden aprehendiendo, en el que influyen las cualidades de quien conoce y del objeto que es conocido —o dicho de modo similar: si es la facultad del ser humano para comprender por medio de la razón la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas—, ¿qué papel ocupan los algoritmos en este proceso? Este nuevo actor que transita por nosotros/as las posibles

relaciones semióticas desde las que producimos conocimientos nos ofrece un camino de fascinación que nos quita en gran medida la posibilidad de decisión.

Hasta un/a niño/a en su primera infancia sabe cómo utilizar un dispositivo tecnológico (y de ese modo acceder a los conocimientos que ellos distribuyen), pero, lejos de señalar su inteligencia, esto solo muestra la facilidad de diseño del dispositivo, la extrema atención puesta en su usabilidad. Es sabida su forma por todos/as los/as usuarios/as, pero su estructura compositiva sigue siendo desconocida para la mayoría:

¿Quién sabe, aparte de los ingenieros que los han concebido, cómo funcionan los teléfonos móviles? Sin embargo, todos, aún los más jóvenes o los más ignorantes, saben usarlos. Los ingenieros sacan no poca ventaja de este artilugio a través del cual nuestro espíritu hace como si creyera que las máquinas poseen intenciones, conocimientos, emociones con el fin de dominarlas mejor. Buscan suscitar un antropomorfismo parcial por medio de signos exteriores fácilmente reconocibles. El objeto, por su forma, nos habla y nos invita a captarlo de tal o cual manera. (Sadin, 2018: 99)

Asumiendo que, para que un conocimiento sea considerado valioso, debe atender implicancias éticas, contemplar sus consecuencias y evidenciar sus subjetividades e intereses, la mediación de dispositivos participando en la construcción de conocimientos genera otras relaciones con los/as usuarios/as, ofreciendo maneras diferentes de acercamiento a los conocimientos y atendiendo intereses que no son evidentes. Por lo tanto, surge la pregunta ¿cuál es la valía de estos saberes?

El conocimiento, hoy, no necesita validarse a partir de un metadiscurso (por ejemplo, el kantiano, en la modernidad) para reafirmarse cognoscitiva y socialmente. Se valida, más bien, a partir de su eficacia. Sin olvidar que la eficacia se mide con parámetros económicos establecidos por quienes manejan las leyes [...] del mercado multinacional. (Díaz, 2000: 36)

Es en este punto donde el arte se presenta como una ruptura, ofreciendo otro modo de fascinación que no es imperativo sino que devuelve la posibilidad de decisión. La observación artística nos habilita a abrir el signo semiótico, desocultar el modo de ser de una época histórica o una cultura, establecer nuevas relaciones que partiendo de la fascinación nos devuelven la posibilidad de decisión interpretativa, de establecer relaciones y construir conocimientos autónomos que escapen a las asociaciones impuestas por los algoritmos.

Tecnología y educación

La pregunta sobre lo adecuado que resulta el empleo de tecnologías en la educación, válida hasta hace poco tiempo, hoy resulta absurda ante la imposición de otra realidad: el impacto de las tecnologías interpela todos los aspectos de la vida, genera nuevas relaciones y aprendizajes, obliga a desarrollar otras habilidades producto de su existencia, cuestiona estructuras, instituciones y sistemas de antaño entre los que se ubica el educativo. Parece entonces más atinado en la actualidad intentar comprender el impacto, conocer su alcance, revisar su construcción, sus arquitectos y sus objetivos, proponer márgenes, establecer límites

y generar propuestas que persigan objetivos establecidos por pedagogos/as.

A pesar de la velocidad de los cambios que afectaron a las instituciones modernas, la educativa en toda su extensión, insistió en mantener el status quo desde tiempos fundacionales. Buscó mantenerse estoica ya que su transformación interpelaba “sus principios básicos, sus formas ya probadas de enseñanza-aprendizaje, su estructura organizacional y edilicia, así como las capacidades de quienes están al frente de los procesos educativos” (Dussel y Quevedo, 2010: 63). Sobre esto, Fernández Enguita menciona:

...la institución escolar permanece inmutable, o casi, apegada a un modelo de encuadramiento en el que un único docente transmite una misma información al mismo tiempo y en un mismo espacio a un mismo grupo de alumnos que se supone la asimilarán de la misma manera y al mismo ritmo para ser evaluados del mismo modo, cumpliendo un único programa y apoyado en un único libro. (2016: 138)

El contexto de pandemia de Covid-19 que tuvo lugar desde el 2020 aceleró el impacto tecnológico ya que dejó de ser una opción para la educación mutando en obligación, y la necesidad de adecuación (que antes encontraba resistencias) resultó urgente e inevitable. Esto sacó a la luz algunas de las consecuencias que genera la digitalización del sistema educativo:

Por un lado fomentó una unión que tiene lugar en otros espacios, pero que hasta ahora no había profundizado en el sistema educativo local: la digitalización con la “datafización”. Distintos aspectos educativos se transforman en información cuantificable a gran escala, que puede incorporarse en bases de datos y aplicarles técnicas de cálculo

y medición. La didáctica se transforma en una máquina de “dataficación” del proceso de enseñanza y aprendizaje, a ser usada por los sectores de poder que administran el sistema educativo. Williamson menciona que:

...actualmente gran parte de la educación está influida y determinada por la producción de líneas de códigos con las que funciona el software digital, y por la generación de datos digitales que permitan reunir información sobre la educación, calcularla y comunicarla con productos de software. ¿Es importante que así sea? Sí, muy importante, porque la codificación de los productos de software para uso en la educación, o la aplicación de dispositivos codificados que pueden procesar datos digitales educativos, están empezando a transformar las políticas, las pedagogías y otras prácticas educativas de formas que hasta hoy han sido objeto de muy escasa atención crítica [...]. Las escuelas se están convirtiendo en centros de producción de datos, responsables de registrar y auditar permanentemente todos y cada uno de los aspectos de su actuación. (2018: 29-30)

Por otro lado, puede señalarse que las pantallas generan lo opuesto a la opción de una audiencia frontal, simultánea y homogénea promovida por la institución escolar desde tiempos de Comenio (1592-1670), en tanto apuntan a la individualización: cada persona ve una pantalla con contenidos diferentes y personalizados, encerrados en una burbuja propia. Ya no se trata de mirar y aprender de un adulto que se ubica al frente del aula. El pasaje del link al like simbolizó un desplazamiento de la búsqueda y la investigación hacia otra situación, como es estar en la red de manera autorreferencial o encerrada, donde el algoritmo tiene como objetivo

generar la permanencia del/la usuario/a, navegando por resultados personalizados y búsquedas autorreferenciadas.

La didáctica del sistema educativo, incorporada en este proceso, intenta servirse de los beneficios de las nuevas tecnologías para mejorar las prácticas educativas (y sobre todo recuperar el interés de los/as estudiantes-usuarios/as). Muchas veces, como recurso para reapropiarse de una atención que de otro modo se perdería:

...la presencia de otras tecnologías impuestas “desde abajo” como los celulares. Cualquiera que entre hoy en un aula de una escuela secundaria, o más aún de universidades y terciarios, encontrará a alumnos y docentes dividiendo su atención entre lo que sucede allí y lo que irrumpe o convoca desde sus móviles. (Dussel, 2010: 28)

El sistema educativo, focalizado en enseñar, hoy se encuentra con el desafío de necesitar aprender, acortar las distancias existentes entre la capacidad de atraer la atención con las prácticas socioculturales en boga:

Stiegler afirma que lo que estamos viviendo es una batalla por la atención de la gente, especialmente de los niños. [...] Se trata de capturar, o más bien de producir, un “tiempo de cerebros disponibles”, una condición psicológica y social de atender, preferentemente para consumir algo. En la actualidad, la producción televisiva se encuentra con problemas similares a los que enfrenta la escuela sobre la dificultad de concitar la atención exclusiva de los espectadores. Y aunque la atención nunca es ni fue exclusiva y hay un *continuum* entre atención y distracción, sin duda existe un quiebre importante entre la atención centralizada y orga-

nizada frontal o verticalmente y la que se dispersa en múltiples pantallas y ventanas, tanto en las industrias audiovisuales como en el aula. (Dussel, 2010: 29)

La “inmovilidad” que mantuvo la institución escolar ante la transformación digital hoy resulta insostenible. Dio espacio a que los nuevos medios tecnológicos avanzaran a paso firme, incidiendo fuertemente en la socialidad y afectando los modos de captar la atención sin siquiera alertar sobre las consecuencias. ¿Qué experiencias que no están a un clic de distancia en internet ofrecen los/as docentes a los/as jóvenes para que quieran estar en clase y no irse? ¿Cuál es la propuesta que genera que los/as estudiantes quieran volver a clase? Mientras la escuela como institución sostiene la resistencia al cambio, otras formas de aprendizaje “hipnóticas”, y en un punto estupidizantes, ganan la pulseada.

Los/as docentes de arte trabajamos con imágenes, sonidos y experiencias sensibles: mismas herramientas que utilizan los medios tecnológicos para atraer la atención y retener a sus clientes/consumidores. Por lo que el desafío urgente que se presenta es replantear las funciones desde el contexto actual. De acuerdo a Fernández Enguita (2016: 197), “la mejora de la educación pasa por la mejora del profesorado; la adecuación del sistema educativo al nuevo entorno global, informacional y transformacional pasa por una reforma acorde y a fondo de la profesión”. Asimismo, Inés Dussel (2011: 12) sostiene que “es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales”. Ya no alcanzará con una formación de base, inicial y perpetua, sino que los/as educadores/as precisarán no sólo conocimientos generales o propios de su disciplina, sino dominar el escenario digital y ser lo suficientemente flexibles para conducir a los/as estudiantes en la tarea de aprender

a aprender mientras él/ella mismo/a ejercita esta competencia (Fernández Enguita, 2016).

Así también se presenta el desafío de que los/a docentes se alejen de utilizar la tecnología como máscaras, que no reproduzcan estrategias didácticas pretéritas y caducas, sino que comprendan el alcance de las tecnologías educativas en la sociedad actual: afectando la inserción laboral de los/as estudiantes según la demanda del mercado, facilitando la comprensión de los contenidos educativos y reconociendo la mente virtual de los/as nuevos/as estudiantes. Respecto a ellos, resulta imperioso que los pedagogos profundicen el debate, el análisis de datos y las reflexiones teóricas sobre las necesidades de los/as estudiantes, ya que al no haber antigüedad suficiente para reflexionar sobre estos cambios, se carece de distancia histórica y se suceden a una velocidad abrumadora (la transformación digital es constante). La complejidad de los temas es profunda ya que no se trata sólo de abordar un determinado currículum, sino de trabajar en los modos de aprendizaje ante las *experiencias inmersivas*, la profundidad y continuidad en el abordaje de contenidos, el trabajo colaborativo, las consecuencias cognitivas en el aprendizaje ante la simplificación tecnológica, la falta de mediaciones que transformen el hacer en saber y la ausencia de jerarquías en los conocimientos, entre otros aspectos significativos.

Reflexiones finales

El breve recorrido histórico realizado busca contextualizar los cambios ocurridos en el último siglo, y comprender por un lado que las transformaciones de los medios tecnológicos no llegaron a atravesar las sociedades, las culturas y los modos de conocimiento de la noche a la mañana, y por otro,

que la incidencia tecnológica y la *plataformización* de la sociedad trajeron múltiples consecuencias en el sistema educativo en general y en la educación artística en particular.

Los desarrollos tecnológicos sucedidos en el siglo XX desencadenaron en la llegada masiva de internet, que irrumpió en la socialidad generando otros modos de establecer conexiones, estimulando una cultura participativa, incidiendo en la democratización y dando espacio a otredades silenciadas. El surgimiento de nuevas socialidades con su potencialidad fue rápidamente obstruido por las empresas de comunicación emergentes, que mostraron poco interés en el desarrollo de la comunidad de usuarios y mucho en la recopilación de datos personales, para codificar toda esta información en algoritmos que contribuyen a moldear la socialidad y preformatear los modos de consumo.

La plataformización y la datificación de la vida social buscan que cada vez más personas estén pegadas a las pantallas, el mayor tiempo posible, tecnificando lo social. Las múltiples soluciones, simplificaciones y atractivos que las plataformas ofrecen, cada vez más específicas a los/as usuarios/as según sus clics, sus likes y los sitios visitados, provocan por un lado que cuanto mayor sea el uso, más datos se generen y se contribuya a la creación de burbujas que limitan las experiencias. Por otro lado, provocan cambios profundos en aspectos constitutivos de las personas en tanto sujetos sociales (como son los modos de socializar, el lenguaje, los modos de ver, la creatividad, las elecciones, la autoestima), que se naturalizan sin ser sometidos a análisis o realmente elegidos tomando consciencia de sus incidencias: se usan porque resuelven algo utilitario o producen una satisfacción de forma inmediata y están ahí, a un pulgar de distancia.

Estos cambios en la socialidad producidos por los medios tecnológicos desde el siglo XX son ajenos a las nuevas

generaciones nacidas ya bajo los beneficios y las carencias que internet propone y dispone. La mirada adulta suele ser muy crítica de estos/as pulgarcitos/as (en lugar que protectora y generadora de un nuevo lazo social), no contempla que establecieron otra ontología del conocimiento (diferente a la de los/as adultos/as) y no asume la responsabilidad que deberían atender: advertir sobre los riesgos, beneficios y pérdidas de esta nueva ontología de la presencia. Invitar a reflexionar y preguntarse sobre las posibilidades de conexión-espacio temporal, el uso del cuerpo como interfaz, los límites entre lo humano y lo no humano, la robotización de las conductas humanas y la humanización de la robótica, la estandarización del mundo definido desde lo digital, los intereses de los sectores de poder y los modos de dominación, entre otros muchos diálogos posibles.

En medio de esta multiplicidad de aspectos que se ven transformados por los medios tecnológicos, el conocimiento y las instituciones que lo tienen como objetivo, presentan un ritmo de cambio diferente:

Se habla de que las escuelas no cambian nunca. [...] Por otro lado, se dice que las nuevas tecnologías llegaron y cambiaron todo, ese optimismo tipo TED. Creo que hay que ser más cautos con relación al modo en que las instituciones y los sujetos procesan los cambios. La escuela es una institución que lo hace de una manera más lenta, tiene tradiciones muy instituidas. Algo de eso me parece que está bien; hay que pensar para qué traemos las nuevas tecnologías. (Dussel en Boix, 2016: párr. 4)

Esta lentitud de cambio del sistema educativo, si bien tiene algo de positivo como señala Dussel, también tiene mucho de responsabilidad en la falta de crítica de las tensiones

sostenidas por los cambios acaecidos con la irrupción de las nuevas tecnologías. Las sociedades cambiaban radicalmente y las instituciones educativas (en todos sus niveles) seguían su ritmo ciegas a la realidad externa a sus puertas. La educación pública, sin asumir casi esos cambios ni incorporando realmente las tecnologías a sus prácticas, ya sea por falta de presupuesto y decisión política. La educación de gestión privada las incorporó como herramientas sin sentido crítico, como garantías de modernidad y de inserción al mercado laboral. Pero ningún sector del sistema educativo propuso una mirada crítica que advierta sobre la pérdida de decisión, la posible superficialidad en los vínculos sociales, las diferencias en los modos de acceso al conocimiento, la incidencia de los sectores de poder en la construcción de saberes, entre otras consecuencias. Si la escuela es poseedora de un “carácter potencialmente innovador e incluso revolucionario” (Masschelein y Simons, 2014: 29), su falta de acción de cara a los cambios tecnológicos contribuyó a opacar este potencial.

Esta falta de acción pretérita no la exime de poder realizar un cambio a futuro, acompañar a las nuevas generaciones fomentando maneras críticas y reflexivas de acercamiento a las tecnologías, y resignificar desde el hacer educativo el uso y peso asignado a las mismas, no solo por un deber ético sino porque cada vez más las didácticas utilizan los nuevos medios tecnológicos como herramientas.

Las “respuestas” que la red ofrece no son saberes por sí mismos y distan mucho de los modos académicos de construirlos (desactualización, anonimato, prioridad entre los resultados como consecuencia de un algoritmo que no está en vínculo con lo pedagógico, entre otros), y los aprendizajes se vuelven cada vez más isomorfos y sin jerarquías, relativizando así el conocimiento.

Particularmente desde la enseñanza del arte (formal e informal), los/as docentes pueden contribuir a desocultar lo que la multiplicidad de imágenes muestran en superficie y fomentar el detenimiento y la profundización; fomentar la generación de experiencias estéticas que den lugar a tiempos y espacios diferentes, suspendiendo la cotidianidad para abrirle paso a la ficción consensuada; ampliar el universo de hechos culturales y artísticos, promoviendo cuestionamientos críticos y reflexivos; comprender semióticamente los lenguajes expresivos y romper la idea de la precariedad del signo; impulsar la creación de formas de llegar a otros/as e identificar lo artístico como un camino al conocimiento de la otredad; estimular la creatividad y la generación de producciones propias; avivar la vinculación con los procesos de pensamiento y las decisiones que es necesario tomar cuando se compone; otorgar (desde la intencionalidad docente) la llave para que los/as estudiantes comprendan cómo adueñarse de los procesos creativos.

Son los/as docentes quienes pueden contribuir a complejizar y diversificar el capital cultural, como puerta de entrada para la apropiación (simbólica) de los bienes culturales y experiencias sociales. Establecer puentes desde las artes para que los/as estudiantes aprehendan nuevos lenguajes que enriquezcan su subjetividad y sus capacidades comunicacionales, para vincularse con su entorno de manera plural y creativa.

Los algoritmos, en tanto nuevo actor que nos ofrece prefabricadas las posibles relaciones semióticas desde las que producimos conocimientos, nos obnubilan y fascinan quitándonos en gran medida la posibilidad de decisión. Los “objetos tecnológicos”¹ en sentido amplio fueron

1 En referencia no solo a la materialidad del objeto sino a programas, páginas web, aplicaciones y sus derivados inmateriales.

embestidos por lo estético para acentuar su consumo. En palabras de Lipovetsky y Serroy (2013: 9):

Las lógicas productivas del sistema han cambiado [...]. Ya no estamos en la época en que la producción industrial y la producción cultural remitían a universos separados [...] estamos en el momento en que los sistemas de producción, distribución y consumo están impregnados, penetrados, remodelados por operaciones de naturaleza fundamentalmente estética. El estilo, la belleza, la movilidad de los gustos y las sensibilidades se imponen cada día más como imperativos estratégicos de las marcas: lo que define el capitalismo de hiperconsumo es un modo de producción estético. En las industrias de consumo, el diseño, la moda, la publicidad, la decoración, el cine, el mundo del espectáculo crean en masa productos cargados de seducción, promueven afectos y sensibilidad, organizan un universo estético proliferante y heterogéneo mediante el eclecticismo de estilos que se despliega en él.

La educación, sobre todo la artística, tiene aquí la oportunidad de contribuir a desarmar esa fascinación y recuperar la decisión; esto no significa que no puedan usarse las nuevas tecnologías para la enseñanza, sino que su uso no debe confundirse con el objetivo y que es necesario desde la educación contribuir a desnudar las estructuras compositivas de dichos algoritmos, evidenciando los recortes y poderes que están escondidos en sus cimientos.

La radicalización de la modernidad que tuvo lugar desde comienzos del siglo XX trajo consigo el asumir como “valiosos” aquellos saberes abiertos a la modificación constante y el protagonismo de los modos de ver de quienes producen las nuevas tecnologías (y recolectan datos a gran escala),

planteó una ruptura con los dogmas que marcaron el camino tradicional del saber. La valía del conocimiento aparece zanjada por los intereses de las empresas que construyen los algoritmos, influyendo fuertemente en los saberes y en el sistema educativo, aunque persiguiendo objetivos muy distintos a los de las instituciones educativas: en su búsqueda de promover el consumo, generan otros modos de acercamiento al conocimiento. Por lo que es tarea de los/as docentes reestablecer los objetivos pedagógicos que el sistema educativo (pensado por pedagogos/as) persigue.

Pero la educación no son solo objetivos curriculares. La ausencia de escolaridad presencial desde el 2020, como una de las medidas para evitar los contagios durante la pandemia del Covid-19, fue contundente sobre las consecuencias que generan la digitalización de la vida y la tecnologización de las experiencias sociales como son el aislamiento, la falta de contacto “real” con otros y los vínculos desde las pantallas: “Son múltiples las alteraciones psicológicas asociadas que van desde síntomas aislados hasta trastornos complejos con un deterioro marcado de la funcionalidad, tales como insomnio, ansiedad, depresión y trastorno por estrés post-traumático” (Ramirez-Ortiz *et al.*, 2020). Otras investigaciones mencionan que

todos los estudios que han examinado los trastornos psicológicos durante la pandemia COVID-19 han informado que las personas afectadas muestran varios síntomas de trauma mental, como angustia emocional, depresión, estrés, cambios de humor, irritabilidad, insomnio, déficit de atención, trastorno de hiperactividad, estrés postraumático e ira [...]. La investigación también ha demostrado que la exposición frecuente a los medios de comunicación puede causar angustia. (Salari *et al.*, 2020)

Por lo que el rol de la escuela adquiere otra valoración en este contexto de un mundo visto a través de las pantallas, con vínculos sociales altamente tecnificados. Sale a la luz una función clave de las escuelas que escapa al currículum y de la educación en sentido amplio: sostiene la socialización, de la manera anterior a la propuesta por los medios tecnológicos y, por lo tanto, ofreciendo otros modos de ampliar el mundo de la percepción y las posibilidades de socializar. Por lo que la criticada lentitud de las instituciones educativas en generar una transformación hacia la digitalización resulta necesaria al menos para detenerse a pensar, tener alternativas a la tecnificación reinante de las vidas, socializando con todos los sentidos y no solo a través de la mirada fija en una pantalla, dando espacio a lo imprevisto y la otredad por fuera del mundo color de rosa de las burbujas.

De este modo puede afirmarse que la enseñanza del arte se sitúa en el centro de la problemática del mundo moderno, y contiene la potencialidad de renovar la experiencia de la realidad. Los/as docentes de arte aparecen como protagonistas de un proceso educativo que tiene mucho por decir, construir y diferenciar, en un contexto que Lipovetsky y Serroy (2013: 10) denominan de

desdiferenciación de las esferas económicas y estéticas, [...] de las distinciones entre lo económico y lo estético, la industria y el estilo, la moda y el arte, el pasatiempo y la cultura, lo comercial y lo creativo, la cultura de masas y la alta cultura: [...] en las economías de la hipermodernidad estas esferas se hibridan, se mezclan, se cortocircuitan, se interpenetran. Una lógica de la desdiferenciación que no es tanto posmoderna como hipermoderna, hasta tal punto se inscribe en la dinámica de fondo de las economías modernas caracterizándose por la optimización de los resul-

tados y el cálculo sistemático de costes y beneficios. Paradoja: cuanto más se impone la exigencia de racionalidad calculada del capitalismo, más concede éste una importancia de primer orden a las dimensiones creativas, intuitivas, emocionales. La profusión estética hipermoderna es hija de “las frías aguas del cálculo egoísta” (Marx), de la cultura moderna de la racionalidad instrumental y de la eficacia económica.

Las/os “pulgarcitas/os”, habituados a las experiencias de la era digital, pueden aún encontrar alternativas experienciales en la espacialidad y los elementos constitutivos de la escuela, como los señalados por Dussel (2018: 26): “la ventana, la pizarra, el patio de recreo y la excursión”, que amplían sus aprendizajes y conocimientos sobre el mundo. Estos elementos definen el aula y la escuela como un lugar diferente, de interacción y aprendizaje con otros/as, experimentando el mundo también desde lo táctil, el olfato, el sonido, reuniéndose con otros/as, hablando y aprendiendo de manera colaborativa.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Argan, G. (1977). *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid, Akal.

Boix, V. (2016). Inés Dussel: “La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante”. *La Nación*, 21 de agosto. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/opinion/ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-el-espacio-de-lo-dificil-pero-importante-nid1929399/>>.

Díaz, E. (2000). *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos.

- Dijck, J. van (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales* (caps. 1 y 2). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. (2010). La educación en la era digital: atención y distracción en aulas conectadas. *Todavía*, núm. 24, pp. 28-33. En línea: <<http://www.revistatodavia.com.ar/>>.
- _____ (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Santillana.
- _____ (2018). The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. Grosvenor, I. y Rasmussen, L. (eds), *Making Education: Governance by Design*, pp. 173-196. New York, Springer Verlag.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid, Fundación Santillana.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*, tomo II. México, Era.
- Lion, C. (2004). ¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías? Verónica Castro, entrevistadora, 20 de abril. En línea: <<https://www.educ.ar/recursos/115849/carina-lion-que-cambia-en-nuestras-formas-de-ensenar-y-aprender-cuando-se-incorporan-tecnologias>>.
- _____ (2019). Exposición en el seminario de Transformación digital educativa. Universidad de San Andrés.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2013). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona, Anagrama.
- Lovink, G. (2019). *Tristes por diseño. Las redes sociales como ideología*. Bilbao, Consonni.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid, Espasa Calpe.

- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F. y Escobar-Córdoba, F. (2020). Mental health consequences of the COVID-19 pandemic associated with social isolation. *Colombian Journal of Anesthesiology*, núm. 48(4):e930. En línea: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-33472020000400301&script=sci_arttext&tlng=es>.
- Re, A. y Berti, A. (2011). Artefactos, objetos técnicos y objetos estéticos. Por una adecuación de conceptos. *II Coloquio Internacional de Filosofía de la Técnica*, noviembre. Buenos Aires, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. En línea: <<https://www.aacademica.org/agustin.beriti/5.pdf>>.
- Sadin, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Salari, N., Hosseinian-Far, A., Jalali, R. *et al.* (2020). Prevalencia de estrés, ansiedad y depresión en la población general durante la pandemia de COVID-19: revisión sistemática y metaanálisis. *Salud Mundial*, vol. 16, núm. 57. En línea: <<https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>>.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Vazquez Arias, M. (2016). El cuerpo como interfaz. Experiencias inmersivas y mundos virtuales. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, núm. 4, julio-diciembre, pp. 10-39. En línea: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/estetica/article/view/91746>>.
- Vio, P. (2018). Que se muera Instagram: scrolleo infinito y la vida a través de la lupita. *Wacho*, 5 de agosto. En línea: <<https://www.revistawacho.com/que-se-muera-instagram-scrolleo-infinito-y-la-vida-a-traves-de-la-lupita/>>.
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid, Morata.

Capítulo 2

Mimesis y construcción en la educación estética

Las nunca inocentes negaciones pedagógicas

Mauricio Rongvaux

Mimesis y construcción

La imitación ha sido desde la antigüedad un principio estético para pensar la actividad artística y un indicador de su función y sus alcances. Nos proponemos rastrear esta noción desde sus primeras formulaciones y al mismo tiempo dar cuenta de las interpretaciones derivadas. La reducción de la mimesis a un simple gesto especular tiene consecuencias hasta nuestros días. Es que la mimesis no solo es ineludible del proceso creativo sino también de cualquier proceso educativo. Pero como ni el arte ni la educación se agotan en la imitación es necesario incorporar otro plano constituyente al proceso, y este es, su carácter constructivo. La relación entre lo mimético y lo constructivo es indispensable para pensar de manera crítica las tensiones en el arte, en la estética y la educación.

La relación entre mimesis y construcción nos pone en la necesidad de revisar los elementos objetivos y subjetivos de la obra. En este sentido, tanto la técnica como los materiales son pensados en su carácter de mediaciones necesarias aunque no suficientes. La forma, otro de los elementos de la

mediación, aparece en estrecha relación con los materiales y con la técnica que finalmente conforman una totalidad donde el estatus del sujeto y del objeto se ven profundamente trastocados.

I

Un curso del último año de la escuela secundaria.
Actividad en torno a las vanguardias artísticas del siglo XX:

- » Los estudiantes copian un resumen dictado por el profesor que comienza así “Las vanguardias...”, luego sigue una enumeración de algunos movimientos de comienzos de siglo: cubismo, futurismo, etcétera.
- » El profesor propone como consigna de trabajo llevar adelante una búsqueda en internet de obras representativas de alguno de los movimientos antes mencionados.
- » El cierre de la actividad consiste en elegir una de esas obras y realizar una reproducción de la misma sobre una placa de aglomerado.

Mimesis

La idea según la cual el arte es una actividad imitativa nos viene desde tiempos remotos. Para nosotros, esos tiempos remotos son los tiempos de “los griegos”. Algunos de ellos fueron lacónicos, taxativos; otros críticos y polémicos; otros exhaustivos y sistemáticos. Todos ellos afirmaban que el principio que rige al arte es la *mimesis*. Así Simónides, a quien se atribuye la invención de la mnemotecnia¹ (técnica

1 Recordemos que Nnemósine es la madre de las Musas invocadas incesantemente por los poetas. La relación entre el arte y la memoria, que no podrá ocupar un lugar más extenso en este trabajo, queda planteada al menos en la estrecha vinculación que ya desde los poemas homéricos podemos encontrar entre ambas.

de la memoria y de la repetición), sentencia que “la pintura es una poesía muda y la poesía una pintura que habla”.² Platón,³ quien también afirma que el arte es esencialmente imitativo, agrega el problema de la finalidad y las consecuencias educativas y por lo tanto políticas de tal *mímesis*. Aristóteles (2013: 39-39), más sistemático, será finalmente la referencia ineludible durante siglos para pensar la razón de ser y el destino del arte.

Sin embargo, estos antecedentes fueron motivo de recurrentes equívocos a lo largo de la historia. Ni Aristóteles ni Platón piensan la *mímesis* como una inocente duplicación o una apática *re-presentación de la realidad*. Según Platón, el poeta puede falsear la realidad y en ese caso se convierte en una amenaza para la comunidad. Aristóteles, que atribuye al arte la capacidad de producir la *kátharsis* (una cierta forma de liberación individual y colectiva del alma), tampoco cree que el artista simplemente restablece un calco de lo que es, sino más bien que es quien realiza las mediaciones necesarias a partir de las cuales lo verdadero, lo bueno, lo bello es presentado. El poeta, figura arquetípica del artista, es un creador en el proceso mimético: selecciona y compone con la finalidad de dar lugar a la aparición de la obra. Aristóteles aclara que la actividad mimética presenta diferencias “en los *medios*, en los *objetos* y en la *manera* de imitarlos” y que de esto derivan las diferencias entre —diríamos hoy— los “géneros” artísticos y las artes entre sí. La tragedia, la comedia o el teatro; la pintura, la escultura, la arquitectura e incluso la danza pueden ser pensadas —con mayor o menor dificultad— desde la *mímesis*. La música, en cambio, es donde con menor evidencia aparece el carácter mimético y, aunque no

2 Hay quienes encuentran en esta “deslumbrante antítesis del Voltaire griego” (elogiosa fórmula que utiliza Lessing para referirse a Simónides), el antecedente de la máxima horaciana “ut pictura poesis”, principio del clasicismo y reivindicación del tópico griego del arte como *mímesis*.

3 Así en el *Ión*, *Sofista* o *República*.

han faltado hipótesis que afirmarán su origen imitativo, su encuadramiento sigue generando polémicas y resistencias.

Hechas estas salvedades preliminares volvamos a la sentencia simonídea. La formulación que apuntamos más arriba se la debemos a Plutarco (1989: 296):

Simónides, sin embargo, llama a la pintura poesía silenciosa y a la poesía pintura parlante. Pues las hazañas que los pintores muestran como si estuvieran sucediendo, las palabras las narran y describen como sucedidas. Y si unos con figuras y colores, y otros con palabras y frases representan lo mismo, difieren en materia y en formas de imitación pero un único fin subyace en ambos. El mejor historiador es aquél que presenta la narración como una pintura de sentimientos y caracteres.

En estos apuntes Plutarco muestra una cerrada antipatía por los artistas. Parece así continuar la línea platónica, entendiendo que la mimesis es una actividad de segunda o tercera categoría frente a las actividades de la política y de la guerra. Teniendo en cuenta la disyunción del título de la obra, ya podemos suponer que para Plutarco los hombres de acción valen más que los artistas. Pero también, como en Platón, las consecuencias de la comparación entre artistas y guerreros lo pone a él mismo, en tanto historiador, en una zona de indefinición. Citamos en extenso justamente para subrayar el hecho de que para Plutarco su actividad como historiador tiene algo en común con la actividad del pintor y del poeta y que incluso el historiador podría valerse de las producciones artísticas para la narración de la historia cuando los acontecimientos pretéritos ya no formen parte de su experiencia más inmediata. La mimesis aparece así como productora de falsificaciones y mitos pero también

como productora de toda posibilidad narrativa. Plutarco no nos da elementos significativos para hacer una evaluación del problema en toda su dimensión. Su desprecio al arte redundante en un desprecio a lo que considera su principio constitutivo, es decir, la actividad mimética. Es evidente que Plutarco (1989: 299) se encuentra al tanto de los desarrollos teóricos aristotélicos, pero la derivación que realiza es superficial e injusta, reemplazándola por una valoración estrecha y presumida. Sentencias como “Atenas, en efecto, no ha tenido ningún autor célebre ni de épica ni de lírica...” ó “La tragedia [...] se divulgó porque era un espectáculo extraordinario tanto para la vista como para el oído de los hombres de entonces y porque con sus mitos y con los sentimientos que despertaba ofrecía un engaño”, nos dan una idea del tono con el que Plutarco pretende hacerle honor al arte griego.

Plutarco no es, después de todo, célebre por sus reflexiones en torno al arte. Sin embargo, la recepción y la interpretación que hace de la herencia griega va a dar lugar a la posibilidad de crear un suelo en común donde la mimesis, despojada ya de sus tensiones fundamentales, acompañe el desarrollo de toda una nueva sensibilidad artística. Creemos encontrar aquí los inicios de esas simplificaciones que mencionamos al inicio del apartado y que crearon las condiciones para la emergencia de posiciones aún más rígidas y esquemáticas.

II

“La escuela de la señorita Olga” es un medimetraje donde un grupo de ex alumnas y alumnos de la escuela Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario recuerdan la experiencia de sus primeros años de escolarización bajo la dirección de la maestra Olga Cossettini y su hermana Leticia. Ya adultos,

recuerdan de esta manera el paso desde la escuela primaria a la escuela secundaria:

Por ejemplo, venía la clase de dibujo. Y si nosotros queríamos pintar los árboles: el tronco, de rojo, de azul o de violeta o del color que nosotros hubiéramos querido ¿no es cierto? Eso era muy mal visto por los profesores. Nos decían: “los chicos de la escolita de los locos”.

Hacia fines del siglo I a. C. y en los inicios del primer siglo de nuestra era, la tensión representada entre el ocaso del período helenístico y los albores del cristianismo serán la cifra de una peculiar configuración tanto política como artística. El llamado “siglo de Augusto” —aunque ni sea un siglo ni se encuentre bajo la potestad absoluta de este emperador— ocupa el último cuarto del último siglo de un largo período de hegemonía griega y la primera década del inicio paulatino y sinuoso de la preponderancia romana. De Augusto se ha dicho que fue algo así como un restaurador de las instituciones republicanas y de los valores originarios de Roma. Para esta tarea, sobre todo la segunda, es necesario algo más que funcionarios gubernamentales: se necesitan poetas. Para esto Augusto acudió a un noble adinerado que tendría como función reunir y dar amparo económico a los artistas destinados a exaltar las virtudes de la Roma inicial, de sus costumbres y, llegado el caso, indicar las formas de la nueva sensibilidad. Este noble adinerado será nada más y nada menos que Cayo Mecenas. El mecenazgo promovía y asistía a los artistas e incluso podemos suponer que también pretendía orientar el sentido de las obras producidas. Virgilio y Horacio fueron dos de los poetas que encontrarán en Mecenas el acompañamiento necesario para sus obras. Por motivos diferentes, ninguno de los dos tenía una posición

holgada ni títulos nobiliarios que les permitieran pertenecer a los círculos más selectos de la sociedad romana. Sin embargo, poco a poco, se abrieron camino y de una u otra manera representaron el espíritu de la época. Una poesía de caracteres y costumbres que exaltaba la vida sencilla del campesino que, diferenciándose del refinamiento ciudadano, cuestionaba la herencia griega, el hedonismo e incluso cierto intelectualismo decadente.

Virgilio, en las *Bucólicas* y las *Geórgicas*, cantará a una vida que no le era totalmente desconocida y que de alguna manera constituirá la idea de un retorno no sólo a la vida en la naturaleza sino a los orígenes mismos de la civilización romana: el de un pueblo sencillo de costumbres pastorales. Una poesía pedagógica y moralizante que puebla la campiña con trabajos y días. Horacio, un poco más joven, continuará en esta dirección. Sus *Odas* y *Epístolas* forman un contrapunto interesante entre obra y reflexión. Entre las últimas encontramos la famosa *Epístola a los Pisones* conocida también como su *Arte poética*. Horacio muestra un eclecticismo que, en el fondo, da cuenta de las contradicciones de la época. La tradición griega es el fondo sobre el que debe recortar su propuesta. Pero cierto arte griego, poblado de vidas turbulentas, excesos y exageraciones de la imaginación no puede darle aquello que está buscando. De todos modos existe toda otra tradición donde podría inscribirse; es la tradición del Hesíodo de *Los trabajos y los días*, de la nueva comedia y de historiadores como Tucídides (a partir también de la mediación de Plutarco, desde luego). De esta forma encuentra el pedagogismo de la poesía que instruyendo al campesino le indica el ritmo de las estaciones, de las siembras y las cosechas; el cinismo crítico dirigido a los hombres de la ciudad y a sus vulgares refinamientos y, finalmente, cierto objetivismo despejado de explicaciones sobrenaturales. El universo así configurado estará asentado

sobre dos principios fundamentales: el expresado con la fórmula *ut pictura poesis* (cual la pintura, tal es la poesía) y el *qui miscuit utile dulci*:

Los poetas pretenden o ser de provecho o brindar diversión; o bien hablar de cosas a un tiempo gratas y buenas para la vida. [...] Lo que se inventa para deleitar debe ser verosímil: no pretenda la fábula que se crea cuanto ella quiera [...]. Las centurias de los mayores rechazan las obras que no son de provecho [...] pero se ha llevado todo el voto el que mezcló a lo agradable lo útil (*qui miscuit utile dulci*), deleitando al lector e instruyéndolo a un tiempo. (Horacio, 2008: 403-404)

La mimesis es puesta al servicio de la educación al asociar y circunscribir su campo de acción a lo verosímil y a lo útil. La fantasía tiene límites muy precisos para Horacio y el forzar estos límites deviene en el mal gusto. En el campo, los animales mansos y las fieras no se mezclan sino que forman parte de una serie de contraposiciones bien definidas: la unión a través del arte hace a lo inverosímil, a lo disparatado, a lo monstruoso.

La de Horacio es una estética de contenidos cuyos principios formales se reducen, como mucho, a un *ars combinatoria* mínima, casi un juego de palabras. A veces la historia de algunas ideas es más bien la historia de su recepción. Horacio, a partir del sedimento que Plutarco preparara, eliminará las tensiones constitutivas de la mimesis exaltando un didactismo aleccionador en desmedro de las posibilidades formales de la obra y de la mediación del artista. La vigencia de los principios estéticos horacianos perdurará durante siglos y siglos y aún hoy en día constituyen parte de la herencia que nos atraviesa.

III

... el artista inteligente aplicaba a su arte el procedimiento de los jardineros ingeniosos que injertan en un tallo otras ramas de buena calidad; y lo mismo que la abeja que extrae su dulce tesoro del néctar de muchas flores, ellos tampoco se limitan a tomar como modelo a un solo individuo...

Joachim Winckelmann

En 1766 Lessing publica un escrito que había ocupado el centro de sus preocupaciones durante años: el *Laoconte*. Este libro que llevaba como subtítulo “Sobre los límites en la pintura y la poesía” cuestionaba el *dictum* simonídeo y abría el camino para que progresivamente el arte y la crítica encontraran derroteros inexplorados hasta ese momento. Lessing ataca a los críticos modernos que, llevados por la literalidad de la igualación entre poesía y pintura, “han deducido de dicha conformidad las más absurdas conclusiones” (1985: 36), y en consecuencia el arte

ha desarrollado en la poesía la manía de describir, y en la pintura el afán de la alegoría, porque se ha querido hacer de la primera un cuadro parlante sin saber a punto fijo lo que debe y puede describir; y de la otra, una poesía muda, sin considerar hasta qué punto puede expresar las ideas generales sin desviarse de su objeto, y sin llegar a ser un modo de expresarse arbitrario. (1985: 37)

Lessing atribuye esta simplificación a su época, al tiempo que reconoce que en la antigüedad griega ya habían advertido los problemas derivados de esta equiparación inmediata. A decir de Lessing, los antiguos ya habían reconocido los

límites de la mimesis en la poesía y en la pintura. Las imágenes que una y otra producen no son equivalentes y la mimesis no es una simple trasposición de un registro a otro. Como vemos, la interpretación literal de la sentencia de Simónides, según Lessing, trae aparejados dos problemas bien definidos: por un lado, que el arte se convierta en una mera práctica descriptiva; por el otro, que no reconozca la relación entre los medios, los objetos y las formas de su realización. Lo que vale para la crítica de la relación entre poesía y pintura vale también para la crítica de la relación entre la representación y lo representado. El producto de la mimesis no es una copia de la realidad sino otra cosa, es decir, es algo que configura una nueva entidad que no existe previamente a su realización y es el artista quien realiza esta tarea.

Platón en el *Sofista* se pregunta si “¿acaso los artistas no se despreocupan de la verdad y de las proporciones reales, y confieren a sus imágenes las que parecen ser bellas?” (2011: 47), y así también nos da indicaciones en el sentido mencionado en el párrafo anterior. Más allá de que la intencionalidad platónica sea desacreditar al arte en tanto artífice de falsedades, queda claro que el artista no realiza un movimiento acrítico ni un simple gesto mecánico. La mimesis es un más y un menos: un más, porque incorpora un plus de realidad al mundo, es decir, crea algo que no estaba ya en el mundo; un menos, porque nunca puede ser completa: la mimesis cuyo producto es un ser “idéntico a” es potestad de los dioses o de la ciencia (el caso de Pigmalión que acude a la diosa para que le de vida a su escultura y el caso del Dr. Frankenstein y su “monstruo”, la clonación o las multiplicaciones genéticas, etcétera).

IV

Hace unos años, cuando el estreno de la película *Coco*, el motivo de la “calavera de colores” (calaca) fue objeto de infinitas reproducciones. Un grupo de estudiantes dibujaban estas calaveras entre un aburrimiento y otro y las coloreaban como si fueran mandalas. Hacia fin de año propusieron inmortalizar su paso por la escuela con un mural. Eligieron pintar una de estas calaveras en un tapial, entre otros murales. Proyectaron la imagen sobre la pared, marcaron los contornos y colorearon la figura según el modelo elegido.

En la época de la disponibilidad de la imagen, la mimesis ya no es sólo mimesis de las cosas, de los caracteres o de las costumbres. La mimesis es la mimesis de sus propias producciones. Este fenómeno no tiene nada de novedoso. En las alegorías y en la utilización de símbolos ya se encontraba anticipado el problema. Y decimos problema porque el arte, de esta manera, se convierte en algo así como un sistema cerrado sobre sí, autorreferencial. La comparación con los lineamientos de la lingüística saussuriana es pertinente y algunos pesimismos estéticos abrazaron esta posibilidad como el canto del cisne del arte en un mundo donde —dijeron— el arte ya no es posible más que como copia de la copia de la copia, cita de la cita, puro significante. La imagen es comprensible en relación con otra imagen y no con el sedimento histórico que la constituye ni mucho menos con su propia objetividad.

La mediación se encuentra configurada desde un *minimum* de intervención subjetiva y un *máximum* de intervención técnica. En la actualidad, la posibilidad de la mimesis parece haber alcanzado un estatuto nunca antes visto. Y sin

embargo, esta desmesurada posibilidad indica nada más y nada menos que la pobreza de su actividad poética. El artista se sustrae del proceso creativo negándose a sí el lugar en la mediación y abandonando toda posibilidad de alcanzar ese resto de objetividad del cual la obra no puede abdicar. Resuenan aquí los ecos de *Teoría estética*, esa magnífica reflexión escrita por Theodor Adorno. En el inicio del apartado titulado “Lo mimético y lo estúpido” leemos:

La mimesis en arte es lo anterior, lo contrario al espíritu y, a la vez, el lugar en que éste se inflama. El espíritu es el principio de construcción de las obras de arte, pero sólo satisface a su propia finalidad cuanto brota de lo que hay que construir, de los impulsos miméticos y se funde con ellos en lugar de serles dictado de forma soberana. La forma sólo puede objetivar los impulsos singulares cuando es capaz de seguirlos allá donde ellos quieren ir. [...] Su racionalidad sólo se convierte en espíritu cuando se somete a lo que le está polarmente opuesto. (1980: 160)

El arte se define a partir de la mediación entre su principio mimético (cuya preponderancia, podríamos decir, está dada por una exterioridad más o menos manifiesta) y su principio espiritual, constructivo, formal. En este movimiento, el artista “se pierde” en la cosa, en lo opuesto de sí, pero al mismo tiempo se recupera como una singularidad que es capaz de espiritualizar la cosa y de reconocer su propio lugar en la mediación. Fundirse por completo con la realidad tendría como consecuencia la despersonalización y negación de sí. Encerrarse en la subjetividad devendría en la negación del mundo, de su historicidad (la del mundo y, como consecuencia, la suya propia). Este es un problema muy significativo en la contemporaneidad: el culto del

subjetivismo; la fetichización de las posiciones “propias”; la creencia en una interpretabilidad ilimitada, sin resistencias y sin historia. Es un problema aparejado con el apuntado al comienzo del apartado: si las imágenes son imágenes de otras imágenes entonces el principio espiritual ha triunfado y de lo que se trata es simplemente de producir otras imágenes a partir de aquellas. A esta altura podemos intuir muy bien quiénes mejor han capitalizado estas ideas y no han sido, precisamente, los artistas.

Digamos entonces que la mimesis y lo constructivo constituyen mediaciones indispensables en todo proceso artístico, pero la polaridad entre estos dos principios no necesariamente confluye en algún tipo de equilibrio en la obra. Los preceptos horacianos reclaman una casi nula participación de la intervención formal; de hecho reducen esta posibilidad a una limitada combinación de elementos existentes. La estética posmoderna, en los términos en los que Jameson (1991 y 2002) la interpretara, arrastra esa ausencia de optimismo en la posibilidad de crear algo nuevo: el arte estaría condenado a la referenciación permanente de otras obras ya realizadas, a la cita, al collage. En algunos movimientos modernistas, en cambio, el principio formal es exaltado a tal punto que los elementos constitutivos de la obra serían completamente indescifrables de no existir dicha mediación. De esta manera lo constructivo, siguiendo a Adorno, se presenta como una “reducción de los materiales y de los elementos a una unidad superior”, una “síntesis de lo múltiple” (1980: 80-81). Queda, de este modo, configurado el escenario de las mediaciones dadas por la mimesis y la construcción: la mimesis presupone una cierta objetividad anterior al proceso constructivo e intentará dar cuenta de ella. Sin embargo, quien así opere corre el riesgo de perderse en la cosa misma, fundirse en ella, mimetizarse. Lo constructivo pretende enlazar esta experiencia

y trastocarla de tal manera que exista la posibilidad de establecer una cierta distancia con la realidad que sería, a fin de cuentas, una cierta distancia del sujeto consigo mismo. La obra es así una especie de conjuro entre lo mágico y lo instrumental, entre la indistinción de sujeto y cosa por un lado y la racionalidad que evalúa medios y fines por otro: el valor de la obra no está dado por el provecho que pueda deparar a la sociedad sino por la posibilidad de mantener en tensión la tendencia hacia un realismo acrítico y la crítica de dicha tendencia. La imagen devenida puro significante, sin historia y sin sujeto, nos ubica del lado del encantamiento mágico en la medida que ya no podemos más que asentir ante su presencia y claudicar ante su hegemonía.

El caso Berni

En todos los niveles de la escolaridad, parte de la obra de Antonio Berni fue convertida en fetiche durante los últimos años. Desde el jardín de infantes hasta los institutos de educación superior refieren, más que a su obra (que es variada y extensa), a una serie en particular y, dentro de esta serie, a uno de sus componentes: Juanito Laguna. La manera en la que es presentada la obra de Berni y la serie de Laguna es sintomática de algunos problemas que venimos desarrollando y de otros muchos que escapan a este trabajo.

Berni es presentado no desde su densidad artística, estética y política sino más bien como el predecesor de cierto ecologismo cuyas consignas fundamentales están dadas por las “tres R”: reciclar, reutilizar, reducir. De hecho, es utilizado como “disparador” de actividades que buscan relacionar el arte, el cuidado del medio ambiente y algún tipo de concientización al respecto (respecto al medio ambiente más que al arte). Parte de la serie de Juanito Laguna es utilizada como ejemplo sobre el que dichas propuestas

son recortadas. De lo que se trata es de imitar el gesto (reciclar, reutilizar, etcétera) y —en menor medida— el “tema” (el niño pobre). Pero la mutilación de la obra de Berni no se circunscribe a la reducción a estos dos elementos. Si la intención es mostrar el *collage* derivado de elementos de desecho, ¿por qué ni Ramona Montiel, ni las xilografías (xilocollage-relieve como las llamaba el propio Berni) o incluso los “monstruos” aparecen en las aulas? En la omisión de la prostituta, de los desechos industriales “pesados” y de los espinosos cuasi animales se hacen visibles las nunca inocentes negaciones pedagógicas cuyos motivos, suponemos, son múltiples.

La mimesis, decíamos, es realizada sobre el gesto más que sobre cualquier otro factor. Pero el gesto, al encontrarse enmarcado en las actividades del reciclaje, se presenta como algo exterior a la obra e incluso no guarda relación con ella. El reciclaje guarda una relación de exterioridad con la obra porque no es enmarcado como parte de una intencionalidad crítica sino salvífica. Lejos está Berni de utilizar esos materiales con la finalidad de salvar el planeta. Esta función terapéutica del arte, tan vigente en la actualidad, esconde precisamente las condiciones iniciales de los males que pretende sanar y se convierte en un mero escapismo. El arte aparece así “al servicio de” y se le exige que “contribuya” en la solución de infinidad de problemas. Si de alguna manera podemos relacionar a Berni con los problemas ambientales es desde la posición crítica manifiesta ya en la misma selección y utilización de los materiales y quizá ni siquiera podamos ir tan lejos: cuando en una ocasión le preguntaron a Berni por qué utilizaba desechos en sus *collages* simplemente respondió que lo hacía porque así lograba “una mayor intensidad expresiva”. Por supuesto que esto no anula que dichos materiales, en la medida que su misma objetividad se encuentra atravesada por una historia y unas

determinadas condiciones de aparición, sean en sí mismos elementos críticos que a partir de la intervención artística son arrancados del contexto en el que no eran más que simples restos, basura.

La materialidad en la obra

La cuestión de los materiales representa un serio problema para el arte. La *Teoría estética* de Adorno ha sido la obra que quizá con mayor rigor se encargó de esta discusión. La oposición entre materia y forma pretende hacer pasar la idea de que los materiales se encontrarían libres de todo atravesamiento formal. Lejos de esto, los materiales arrastran consigo toda una serie de determinaciones, valga la redundancia, materiales y formales. No existe algo así como una materia pura carente de toda determinación formal. Los materiales ya se encuentran racionalizados, sea en el marco de lo natural como en el contexto de su producción *humana*.

Los materiales, por otra parte, operan una resistencia al mismo ordenamiento formal: lo desbordan en algunos casos, lo limitan en otros. Esta aclaración vale para aquellos casos que consideran que es posible avanzar de manera ilimitada sobre los materiales forzándolos según el arbitrio subjetivo: si nuestra subjetividad puede emerger en —y con— la obra no es porque logramos imponernos sobre la materia, sino porque en el resistencia que la materia nos presenta nos reconocemos como un principio subjetivo que aparece en contra-distinción con aquella. Los materiales poseen una legalidad propia que hay que atender: el principio constructivo no depende tanto de la voluntad y capacidad subjetiva como de las posibilidades que la propia objetividad material habilita. Los materiales proponen resistencias, tienen una historia, en fin, no podemos hacer con ellas lo que la voluntad manda.

Hace algunos años Campbell Jones (2010)⁴ publicó un artículo sobre los supuestos no discutidos del reciclaje; allí no solo se pregunta quién es el que recicla, quién puede incluso reciclar, sino también qué es lo que puede ser reciclado. Supongamos que en una escuela del interior pampeano continuamos con la actividad en torno a Juanito Laguna y el medio ambiente. Supongamos que, además, queremos emular no sólo el gesto de la recuperación de desechos sino también hacer manifiesta una denuncia de los problemas ambientales más inmediatos a nuestra escuela. Supongamos que pondremos empeño por comenzar pensando en los materiales que contienen en sí mismos esta capacidad crítica. ¿Elegiremos los residuos de los productos agro-químicos para nuestra obra? ¿Qué podríamos hacer con ellos? Las tapitas de gaseosas, los tubos de papel higiénico y todos esos residuos blandos tan usados en nuestras escuelas aparecen en este contexto como apuntando a problemas lejanos, abstractos: la contaminación de las fábricas de plástico, la escasez del petróleo, la tala de bosques; mientras que al mismo tiempo omiten una serie de problemas extremadamente cercanos que reclaman algo más que la visibilización y la denuncia.

Podríamos decir, sin exagerar, que todo proceso pedagógico es un proceso de mediación: generacional, formal, de contenidos, etcétera. En el terreno de la ¿educación artística?, ¿educación estética?, este proceso se muestra aún más complejo de realizar, ya que toda práctica artística se encuentra atravesada por problemas que aparentemente le son laterales pero que, sin embargo, la constituyen. No es casual que Aristóteles en la *Poética* admita que la mimesis

4 Parfraseado por Mark Fisher en *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* preferimos indicar la referencia al artículo en su idioma original para dar cuenta de algunos planteos que Fisher no menciona.

es un principio del arte pero también la manera en que se realiza todo aprendizaje. El principio de la autonomía del juicio estético de Kant también es el problema del constructivismo en el arte y la primacía de la forma, de la unidad de la percepción, pero también de la unidad que los materiales pueden alcanzar sometidos a la voluntad del sujeto. No sólo el arte se constituye entre estos dos principios —el mimético y el constructivo— sino también cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En un reciente artículo, Florencia Abadi expresa este problema de la siguiente manera:

...la capacidad de imitar del niño no remite solo a su maleabilidad y su fragilidad irracional, sino que es también su principal instrumento de aprendizaje, indispensable para cualquier forma de conocimiento. De ahí que la educación deba servirse de la misma plasticidad que busca suprimir: educar para la autonomía, como se pretende a menudo, es una paradoja evidente. De ahí que Platón no se abstenga de contar él mismo los mitos que le placen: no hay otro modo, toda política (educativa) está estetizada. (2020: 6-7)

Toda actividad educativa está estetizada porque toda estética comprende, al mismo tiempo, una posición en torno de lo educativo en cuanto tal. Entonces, si todas estas determinaciones se encuentran contenidas en la obra parece necesario que, a su vez, sean tematizadas como parte de la educación artística y estética escolar. Volvamos al caso Berni. La parcialidad a la hora de presentar su obra no está dada solamente por el recorte de la misma sino por todo intento de ocultar los principios conceptuales que la articulan. La sustracción de estas mediaciones teóricas, ideológicas y políticas han convertido a Berni en un exponente de cierto “realismo social”, aunque obras como las de la serie

de Juanito Laguna y Ramona Montiel contengan más elementos modernistas y vanguardistas que los propios del realismo socialista. Al forzar su inscripción al realismo, subrepticamente se afirma la plenitud del gesto mimético en desmedro de los principios formales que constituyen la obra. La mimesis supone siempre alguna de las formas del realismo. Nuestras escuelas, nacidas junto con la expansión del capital, la experimentación empírica y el espíritu anti-metafísico operan con más comodidad sobre las premisas del realismo y por lo tanto hacen del principio mimético su eje estructurante. Pero como ya vimos, existen variantes más o menos complejas dentro de la actividad mimética. Una mimesis ingenua comprende un realismo igualmente ingenuo reducido a lo dado como única instancia vinculante; pretende de esta manera sacudirse todo compromiso con las mediaciones formales, materiales y conceptuales como si fueran un lastre, una incomodidad.

En el caso Berni —en su escolarización— la mediación técnica y el trabajo también se encuentran velados. Mencionamos las xilografías porque la aparición de Juanito Laguna en ellas nos exige incluirlas dentro de la serie al menos en función de cierta continuidad narrativa dada no sólo por el “tema” sino también por la técnica y su base material. Los negativos de las xilografías manifiestan un trabajo arduo, pesado. Tanto los materiales como las dimensiones de estas obras suponen un trabajo auxiliado por aprendices, herramientas y técnicas más cercanas al escenario artesanal e industrial que al de la decoración y las técnicas DIY (*Do It Yourself*) tan vigentes actualmente.

Aún hay mucho por explorar en este sentido y no sólo en la obra de Berni. Proyectos como el del Centro de arte, materia y cultura de la Universidad de Tres de Febrero avanzan en ese sentido. Desde hace un tiempo, el proyecto titulado “Explosión matérica. Estrategias estéticas, técnicas

y materiales en la obra de Antonio Berni entre los '50 y los '80" recuperan la importancia de la materialidad de las obras como aquellos elementos donde se anudan una serie de determinaciones esenciales de la obra. No resulta curioso que en nuestras escuelas, tuteladas por los lineamientos liberales de las burguesías decimonónicas, la problematización de la base material y técnica del arte aparezca de manera aislada, inorgánica. El caso Berni es sintomático pero no constituye una excepción ni una anomalía.

Las obras se encuentran atravesadas por diversas mediaciones. En la mimesis y también en la construcción, la intervención formal no agota dichas mediaciones y es por eso que en la obra, en la actividad creadora, en la reflexión estética y en la didáctica, es necesario problematizarla. Como ya vimos, es insuficiente considerar la mimesis como una transposición inmediata de elementos en sí mismos mediados. Pero tampoco es suficiente con exaltar el principio constructivo como momento soberano que actuando sobre una materia inerte le impone alguna organización más o menos arbitraria. La materia, el trabajo y la técnica son elementos históricamente configurados y desde ese lugar resisten la manipulación, la dominación de un individuo que no es principio absoluto de la creación. Será necesario —quizá hoy de manera urgente— que las pedagogías y las didácticas incorporen estos elementos a la hora de la problematización del arte, de su enseñanza y de su aprendizaje

Bibliografía

Abadi, F. (2020). *Mimesis y terror*. La Plata - Ñunoa, Oficina Perambulante-Bulk.

Adorno, T. (1980). *Teoría estética*. Madrid, Taurus.

Aristóteles (2013). *Poética*. Madrid, Alianza.

- Campbell, J. (marzo 2010). The subject supposed to recycle. *Philosophy Today*, núm. 54(1), pp. 30-39. En línea: <https://www.academia.edu/2531954/The_subject_supposed_to_recycle>.
- Horacio. (2008). *Arte poética*. Madrid, Gredos.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2002). *El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires, Manantial.
- Lessing, G. (1985). *Laoconte*. Buenos Aires, Hyspamerica.
- Platón (2011). *Sofista*. Madrid, Gredos.
- Plutarco (1989). Sobre si los atenienses fueron más ilustres en guerra o en sabiduría. *Obras morales y de costumbres*, vol. V (*Moralía*). Madrid, Gredos.

Capítulo 3

Los nuevos medios digitales y su impacto en las representaciones

Espectadorxs emancipadxs, educación artística y TIC

Malena San Juan

*Mucha vida con el cuerpo inerte puliéndome los ojos
frente al cristal líquido, frente al fósforo, al
plomo, al mercurio,
arseniuro de galio,
al hierro, al níquel, al estaño,
al zinc, la plata, el cromo,
tantalio, cadmio, antimonio, oro y paladio.*

Pensé anoche:

*¿Qué sale de aparear un espejo con una cámara de
vigilancia? ¡Esto!*

*Así que gran parte de la humanidad cayó en las aguas
que reflejan su propia imagen y como*

Narciso embelesado se ahogó tratando de atraparla.

*Hay que romper el hechizo aunque nos traiga siete
años de mala suerte,*

*porque el pensamiento crítico no puede atravesar el
cobalto, el antimonio, el plomo y el cadmio.*

Andrea Garrote¹

El desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) y la proliferación de ambientes con alta disposición tecnológica en las últimas décadas han

1 Fragmento de *Algunos elementos de nuestra tabla periódica*, de Andrea Garrote, actriz, dramaturga, directora y docente. Dicho monólogo forma parte de una serie de videos que fue elaborando en contexto de pandemia como continuidad del personaje de su obra *Pundonor* (mención Premio Konex a mejor unipersonal de la década). El texto se publicó el 10-10-2021 en: <<https://www.perfil.com/noticias/espectaculos/algunos-elementos-de-nuestra-tabla-periodica.phtml>>.

generado un cambio en nuestra percepción y vinculación entre personas mediante las redes sociales. El uso masivo de pantallas, tales como celulares inteligentes y tabletas, amplificaron prácticas en torno a los modos de ver, pero no se sucedieron propuestas de cambio en cuanto a los modos de enseñar. Es por ello que resulta relevante detenernos a revisar qué educación artística deberíamos promover en estos tiempos de revolución tecnológica. En este ensayo se propondrá pensar el rol de las representaciones en la cultura digital, desde la educación de las artes visuales, en las instituciones escolares. Se trazarán algunas ideas acerca de la importancia de desarrollar políticas de la mirada y un uso crítico de las imágenes atravesadas por los denominados “nuevos medios digitales”² considerando el impacto que tienen en la construcción de las subjetividades de lxs jóvenes. Finalmente, se presentarán algunas reflexiones sobre cuáles serían aquellos usos de las imágenes mediadas con TIC que podrían favorecer una inclusión que sea genuina y dé lugar a potenciar la enseñanza artística.

Un camino hacia la propagación de imágenes

En este trabajo, cuando hagamos referencia a las imágenes, es desde la perspectiva de los estudios visuales, por lo tanto alude a la categoría *imágenes* en un sentido amplio, incluyendo de este modo no solo obras de artes tradicionales como pinturas o esculturas, sino también las fotografías,

2 Autoras como Inés Dussel promueven la utilización de términos como “nuevos medios digitales” ya que “son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la de la programabilidad y la reducción de información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana. Estos nuevos medios incluyen las computadoras, celulares, las redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos entre otros” (2012: 2).

esténcil, collages, afiches, graffitis, memes, tanto del registro del mundo físico como digital. Aún sabiendo que se puede reconocer una tensión en torno a los estudios visuales, donde lo artístico desde la mirada de las artes visuales se desdibujaría en torno a otras producciones estetizadas en el marco del capitalismo.³

A su vez, al entender las imágenes desde una perspectiva de análisis del discurso y crítica cultural, nos parece importante traer la postura de Leonor Arfuch, quien caracteriza que

la imagen no es solamente visual, sino también —y tomando otras de sus acepciones clásicas— la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esas configuraciones de las subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos. (2014: 76)

Desde estas perspectivas se reconoce el valor social y el uso político de las imágenes para generar conductas en las personas. No obstante esto no es un invento de la contemporaneidad. Ya desde la Antigüedad y la Edad Media diferentes culturas y gobiernos hegemónicos supieron desarrollar una cultura visual para reafirmar, a partir de la circulación de representaciones, un imaginario del poder y por ende

3 Sobre esta relación en puja afirma Nelly Richard: “Esta contrastación sostenida entre lo artístico y lo no artístico dentro de los estudios de la cultura visual serviría para demostrar el carácter históricamente construido —y socialmente deconstruible— de las afirmaciones del valor estético. Serviría también para revisar los sistemas de valoración social del arte —sus criterios de distinción— según las formaciones culturales en las que institucionalmente se generan, descartando de partida cualquier absolutismo de “valor” o de la “calidad” universales” (2014: 102).

determinados valores.⁴ Pero sin dudas, fue con el desarrollo de la modernidad y la reproductibilidad técnica de la imagen en términos de Walter Benjamín que se amplía exponencialmente la circulación de las imágenes. Sobre esta tesis, John Berger retoma y recupera el rol que cobran las imágenes en el capitalismo para fomentar determinados tipos de consumos a la vez que se modelan las subjetividades de quienes se exponen a las mismas.

Berger inicia su primer ensayo sosteniendo que “la vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (2000: 13), para plantear el juego que se da en torno al rol que tienen las imágenes en nuestra vida desde la infancia. En algunos momentos y espacios, las imágenes nos interpelan directamente y/o de forma consciente:

Sólo vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo [...]. Nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. (2000: 14)

Considerando el gran desarrollo de la circulación de imágenes que nos rodean, sobre todo a partir de la irrupción y multiplicación de las nuevas tecnologías, es que creemos que se genera un proceso de naturalización de la saturación de significantes visuales. La mayor parte del tiempo consumimos las imágenes de manera indiferente en relación con los significados construidos y propuestos por ellas; sin embargo, a su vez nos sitúan como parte del mundo visible (2000: 15).

4 Solo por mencionar algunas de las autoras que hacen grandes aportes sobre este tema, podemos referenciar a Cora Dukelsky y Ana Martino, quienes han desarrollado múltiples investigaciones sobre el uso de las imágenes en la Antigüedad greco-romana, y a Ofelia Manzi en torno al imaginario cristiano de la tardía Antigüedad y la Edad Media.

En este sentido, desde la perspectiva de la educación artística, Elliot Eisner —en consonancia con Berger— sostiene que “lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello” (2014: 14), y en esa relación entre el individuo y la cultura, la educación es el espacio donde se encuentran esas dos dimensiones de lo social:

Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos [...]. La educación, a su vez, es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo de las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra consciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (2014: 19)

El potencial de situar todo aquello que promueven las artes en la escuela es lo que nos lleva a reconocer su especificidad aún en el contexto de los estudios visuales, tal como ya mencionamos. Aquí no se trata de anular las lógicas del arte sino de retomarlas en la potencia del arte crítico, en términos del planteo que repone Richard:

Un arte crítico —y sus políticas de la mirada— debería impulsarnos a desorganizar los pactos de la representación hegemónica que controla el uso social de las imágenes, sembrando la duda y la sospecha analíticas en el interior de sus reglas comunicativas y denunciando lo que invisibilizan sus fronteras de control de la representación. (2014: 105)

Entonces, nos encontramos con la importancia de las imágenes en su carácter de constructoras de la subjetividad y los posicionamientos en el mundo desde la antigüedad. Ahora, ¿cómo es esa relación con la mirada en el marco de la revolución tecnológica? Leonor Arfuch, en relación a la mirada, sostiene:

Lo que singulariza a esta “era” es justamente la aparición: el verlo todo, desde la escena política de la democracia a los avatares de la sociedad, desde los acontecimientos más terribles a las escenas más recónditas de la intimidad. Así, la “revolución tecnológica”, como se ha dado en llamar provee cada vez nuevos medios para desplegar esa pasión desorbitada de “ver” —ligada, quizás no con toda justicia, al “conocer”—, como una especie de “ojo universal”, omnisciente, que no solo llega —con las cámaras de toda especie— cuando se produce el acontecimiento sino que siempre está allí, alerta, para mostrarlo en su desencadenamiento, aunque éste sea tan inesperado como inimaginable: el tsunami, el ataque el 11 de septiembre. (2014: 76)

La gran complejidad se va a dar entonces en cómo esa mirada colabora en nuevas formas de construcción de los vínculos en torno a las esferas de la vida, donde a partir de la búsqueda de proximidad se diluye la distinción entre lo público y lo privado. Arfuch lo sitúa de la siguiente manera:

...casi como su condición paradójica: un mundo interior que debe abrirse a la mirada de los otros para existir —y aquí el nacimiento mismo de los géneros autobiográficos— y a su vez, la ajenidad del mundo

que debe ser interiorizada, domesticada, traducida, apropiada en tramas comunes de significación.

Ésa fue, precisamente, la promesa fundante del género de la información: aprender la realidad esquivada, “traerla a casa” sin alteraciones, con la fuerza performativa del “esto ocurrió”. Fuerza de la palabra y de la imagen —primero la fotografía, luego el sinfín de pantallas—, que sobrevive incluso a la inflación actual del comentario, a la manipulación tecnológica y a nuestra propia condición de receptores avezados: ningún saber crítico se impone a la inmediatez de la “noticia”, su carácter súbito, su obligada demanda de visualización. (2014: 77)

Esta paradoja, donde se desdibujan en la era digital los límites de lo público y lo privado, podemos situarla claramente en relación al vínculo que entablan lxs jóvenes con las imágenes: ellxs están en las redes, allí se muestran para ser vistos, reconocerse, conformar comunidades, dar testimonio de a dónde fueron, qué les interesa o qué comieron. De hecho, su presencia en estas redes es dinámica. Primero Facebook será el lugar de encuentro social intergeneracional donde padres e hijos confluyeron, y del cual migraron rápidamente lxs jóvenes hacia otras plataformas como Instagram, Snapchat o Tik Tok. Este pasaje se dio tanto para evitar el control de la mirada parental, como por su configuración, la cual está articulada desde la circulación de imágenes por sobre los textos escritos.

Esta experiencia de la cultura digital donde las imágenes tomaron un vínculo cotidiano y exacerbado —al punto de que su frecuencia y “bombardeo” se vuelve imperceptible— desafía a la educación artística en las instituciones educativas a tomar un lugar destacado: tanto en torno a la revalorización

del hecho artístico sobre la estatización de la vida cotidiana y a su carácter ético político de concebir la educación como una práctica que no es neutral —ni reproductora de la ideología del mercado en términos freireanos—, como también un espacio para el desarrollo del pensamiento y la mirada crítica en su dimensión más emancipadora. En este sentido, adherimos con Nelly Richard en responder desde el arte crítico con las políticas de la mirada:

Mientras la seducción blanda del mercado visual busca acercarlo todo, poner todas las imágenes al alcance de la vista para su consumo fácil en la inmediatez de lo disponible y lo mostrable, el arte trabaja con la reticencia frente a la obviedad de lo que se exhibe sin secretos ni enigmas de la representación. El devenir político de la forma-arte consiste precisamente en querer empujar la mirada hacia los bordes del tumulto, de discordia y de irreconciliación, que le sirven de arriesgado montaje al juicio crítico, cuando éste se propone mostrar que ninguna forma coincide plácidamente con síg misma. (2014: 108)

Para poder esbozar esas políticas de la mirada proponemos partir del planteo de Jaques Rancière en su libro *El espectador emancipado*: “Eso que significa la palabra ‘emancipación’: el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo” (2008: 25). Aquí reconocemos que el uso y consumo de las imágenes que hacen lxs jóvenes está lejos de ser pasivo. En este sentido, las instituciones educativas deberían promover esa división de lo sensible, donde los lugares preestablecidos y diferenciados distribuyen capacidades e incapacidades ligadas a esas posiciones del actor y el espectador, para que lxs estudiantes puedan cuestionar en

acto aquellas oposiciones entre mirar y actuar: “La emancipación, por su parte, comienza cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del ver, del decir y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y la sujeción” (2008: 19).

Esto implica entonces un accionar político en las propuestas educativas que desarticula estas posiciones preestablecidas de consumidores pasivos, dando lugar a un proceso de subjetivación política y colectiva (2008: 52).

El desafío que se le presenta a las instituciones educativas actualmente, en el marco de la cultura digital, es arduo. Con la proliferación del uso de las pantallas, dispositivos conectados todo el tiempo a internet y uso cotidiano de las redes sociales, nos encontramos ante la multiplicidad exponencial de la circulación de las imágenes y un consumo cada vez más compulsivo de las mismas, las cuales son ofrecidas por algoritmos que a su vez intentan, y en la mayoría de los casos logran, modelar nuestros deseos. Mariana Maggio sostiene sobre las redes sociales:

Estas, por su parte, se fueron sofisticando para darnos mejores experiencias de interacción. Por supuesto, también se convirtieron en fuente de un control opaco, logrado a partir de toda la información que les entregamos a cambio de pertenecer. Es necesario enseñar a comprender estos mecanismos desde la educación temprana, a develarlos y a controlar a los que nos quieren controlar. (2021: 146-147)

En este punto, es pertinente pensar por qué proliferaron —en las propuestas con las llamadas TIC— la incorporación de imágenes a los materiales que desarrollamos para nuestras clases y cómo se los ha incorporado, bajo qué lógica es que las incluyó. No solo por el sentido pedagógico

de nuestras propuestas y las posibilidades de potenciar la enseñanza (Maggio, 2012) sino también por aquellos valores, modelos y aportes que impactan en la construcción de las subjetividades de nuestros estudiantes. Por esto, entendemos que las instituciones escolares deben ser los espacios donde, desde la educación artística, se pueda hacer uso de los nuevos medios digitales para construir una mirada crítica. Una mirada que permita poner en jaque esta circulación cotidiana de imágenes, y a su vez, a partir de las herramientas del arte, hacer un uso de las imágenes donde se resignifiquen los sentidos y se subviertan.

Algunas de las preguntas que irrumpen entonces son: ¿cuál es el lugar y tiempo que se da en la escuela para permitirle a nuestros estudiantes que reflexionen sobre el impacto o vínculo que establecen con las imágenes? ¿Cómo hacemos ingresar a las imágenes mediatizadas por tecnologías a nuestras propuestas educativas?

Recuperando el ingreso de las TIC a las instituciones educativas

Los primeros años en los cuales empezamos a contar con entornos de alta disposición tecnológica —ya sea desde los incipientes gabinetes de informática en las escuelas, y luego con el acceso masivo de dispositivos mediante programas de modelo 1 a 1 como Conectar Igualdad— la inclusión de diferentes tecnologías en el aula intentaron proporcionar información básica sobre el uso de programas⁵ y, a su vez, para captar la atención o motivar la participación de los estudiantes.

5 Solía enseñarse el uso de los procesadores de textos, la realización de presentaciones de diapositivas, la utilización de los navegadores, todo con un sentido utilitarista en lugar de pedagógico.

Actualmente, solemos ser bastantes críticos de esas primeras experiencias y reconocemos que no siempre supimos hacer un uso de esas tecnologías que, en términos de Mariana Maggio, potenciará la enseñanza, sino que, por el contrario, hubo un reemplazo poco reflexivo de las antiguas y analógicas herramientas. Por citar solo un ejemplo, pasamos de hacer cuadros conceptuales en los pizarrones a proyectar el mismo material mediante una presentación de diapositivas. En algunos casos fue un intento de dar cuenta de cierta actualización por parte de la docencia, ya que leíamos que esos cambios abruptos estaban aconteciendo pero no siempre lográbamos apropiarnos de esas nuevas herramientas tecnológicas ni comprender sus lógicas de ingreso al ámbito educativo. Mariana Maggio en su libro *Enriquecer la enseñanza* (2012) describe que, a pesar de las resistencias, surgieron experiencias interesantes y el uso de las TIC de una u otra forma se extendieron a medida que avanzaba la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Pueden evidenciarse dos tipos de prácticas de enseñanza por parte de lxs docentes utilizando TIC: la inclusión genuina y la inclusión efectiva. En esta última, las tecnologías son usadas sin que lxs docentes reconozcan su valor para la enseñanza ni las integren con sentido didáctico. Se diferencia de la inclusión genuina en que en este caso lxs docentes justifican su decisión de incorporar nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza a partir de reconocer su valor en los campos de conocimiento disciplinar en tanto objeto de la enseñanza (2012: 18-19).

Con la ampliación del uso de las TIC en las propuestas didácticas en el marco de la inclusión efectiva, se amplificó el uso de las imágenes fijas y móviles en las aulas: las imágenes proyectadas y materiales audiovisuales disponibles en internet ingresaron al aula, al igual que las tecnologías, sin demasiada reflexión sobre cómo era que se las

presentaba. Hubo también proyectos que invitaron a una inclusión genuina no sólo de las tecnologías sino también de las artes. Nos parece pertinente en este sentido nombrar el programa Jóvenes y Memoria, de la Comisión Provincial de la Memoria.⁶ En el mismo se promueve la elaboración de un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la violación de los derechos humanos en democracia con lxs estudiantes. Para la síntesis, difusión y debate de los resultados, realizan una producción en diferentes formatos, en muchos casos artística. En este tipo de proyectos, el uso tanto de las tecnologías como de las artes es profundamente pedagógico y consensuado con lxs integrantes del equipo de investigación.

Ahora, a los fines de este trabajo, lo que nos proponemos es reflexionar sobre cuáles serían los indicios que permitiría que la inclusión sea genuina y dé lugar a potenciar la enseñanza. Sobre todo a partir de la reflexión sobre el uso y el impacto de las TIC en la cultura digital. En tal sentido, Inés Dussel menciona que esta complejidad en el ingreso de los nuevos medios digitales en la escuela se debe al choque de dos culturas: entre la escolar y la digital (2012: 2). Se entiende de esta forma que la escuela moderna desde su origen y relación con el conocimiento presenta una distancia muy grande con los nuevos medios digitales. Si bien estos entraron a las escuelas con programas 1 a 1 como Conectar Igualdad o el Plan Sarmiento en los diferentes niveles educativos, no habrían ingresado a la escuela las lógicas de uso de estas pantallas. La autora lo caracteriza así:

6 Este programa se desarrolla desde el año 2002 y cuenta con un acervo documental de las variadas y ricas producciones que realizaron en estos veinte años. Se puede consultar en línea: <<https://istor.comisionporlamemoria.org/istor/>>.

Mientras que la escuela se basa en la distancia, la lentitud, la reflexión, la interacción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y al mismo tiempo promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, los nuevos medios proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual —es decir, acciones u operaciones más vinculadas al terreno de los afectos—, y una forma de autoría grupal de los productos (por ejemplo, los wikis, o el remix de imágenes, música y texto que hacen hoy los usuarios, en el cual la producción individual cada vez importa menos). (2012: 4)

En *Enriquecer la enseñanza* (2012), Mariana Maggio recupera un relato de su maestra Edith Litwin, quien sitúa su experiencia como estudiante de Julio Payró. Nos parece importante traer ese testimonio en tanto permite situar la idea de la enseñanza poderosa en torno a las artes:

Aprendías a ver, Payró te prestaba los ojos. Aprendías a ver matices, símbolos, representaciones. Vos no podías ver lo que él veía. Si mirabas solo, no veías lo mismo que él cuando te contaba. Te deslumbraba la mirada. Era una clase descriptiva, pero profundamente interpretativa. Era entender, desde la crítica de la obra, el contexto, la historia, los conflictos del momento. Lo que lograba transmitir era la genialidad, la inteligencia. Se podía mirar la mente de alguien a partir de su producción. (40-41)

Esta narración nos permite volver a poner de relieve el rol fundamental de la educación artística en su proceso de enseñar a mirar como un acto democratizador y transformador

de lxs sujetxs. La propuesta de Payró se desarrolló con la tecnología disponible en ese momento, los proyectores de diapositivas; sin embargo, la reflexión disciplinar de la mano de la mediación de tecnologías puede dar lugar a experiencias movilizantes en quienes las transitan. El desafío es pensar hoy, en el marco de las instituciones educativas, cómo generar experiencias igual de transformadoras desde la educación artística mediante las nuevas tecnologías.

Representaciones en el marco del currículum y el rol de lxs profesorxs en el diseño de propuestas pedagógicas

En este punto, es relevante profundizar en la relación que ya planteamos entre las imágenes en tanto representaciones que articulan el mundo de lo privado y lo público. Para ello, retomaremos el planteo de Elliot Eisner quien devela cómo es que a partir de la experiencia individual y sensorial se procede a construir formas de representación social, en un movimiento de retroalimentación.

Eisner sostiene que “toda forma de representación niega aspectos del mundo” (1994: 67); nos va a interesar, justamente, esta idea acerca de que las representaciones son selectivas:

La selección de una forma de representación es una selección de lo que puede ser usado para transformar una experiencia privada en una pública. [...] La selección de una forma de representación funciona no sólo como vehículo para transmitir lo que se ha esquematizado, sino también como una manera de formular las formas de concepción. (1994: 67)

Es importante tener presente qué es lo que dejamos por fuera en estas representaciones colectivas que hacemos

ingresar a las escuelas, entendiendo que en las instituciones educativas son uno de los espacios de desarrollo donde se retroalimentan las formas de representación individual.

Volviendo al posicionamiento de Arfuch, es paradójico que el mecanismo donde se crean las formas de pensamiento colectivas —en este pasaje de la construcción de las formas de representación de lo privado a lo público—, en el contexto de la era de la revolución tecnológica, lejos de emancipar a lxs jóvenes lxs puedan condicionar en la construcción de su subjetividad. Es en este sentido donde consideramos central la perspectiva de Eisner, quien sitúa que las instituciones educativas desde el currículum tienen un rol central para promover un uso de las formas de representación, ya que trabajan con las mismas y esto

brinda al individuo la oportunidad de desempeñarse no sólo en el rol de hacedor sino también de crítico. [...] Cada una de estas formas públicas fijadas brinda un contenido para el análisis, la revisión y la apreciación. El primer crítico del trabajo del individuo es el creador mismo. (1994: 70-71)

Y, a su vez, nos alerta sobre cómo el capitalismo ya viene haciendo uso de su conocimiento sobre el medio para fomentar determinados tipos de imágenes en tanto formas de representación:

Los maestros y los diseñadores del currículum no tienen acceso directo a las condiciones internas del individuo, excepto a través de las cualidades que crean en el medio. Los dueños de restaurantes caros, la gente de la publicidad, los diseñadores de moda, conocen desde hace mucho tiempo la importancia de la imagen. Si bien la experiencia no puede ser contro-

lada o determinada, puede ser influida por las condiciones en las que el individuo interactúa. Lo que aplica a la publicidad se puede aplicar también a las escuelas. La diferencia reside en los objetivos de aquella y de estas. El objetivo del creador publicitario es manipular el comportamiento del individuo de manera que traiga una ganancia para su cliente. La predilección del comportamiento de un consumidor es una virtud, pero la manipulación del comportamiento del estudiante es un vicio. Lo que nosotros buscamos en educación es el cultivo de la inteligencia en las diferentes formas en lo que es capaz de operar. Tratamos de liberar y no de controlar. (1994: 76)

¿Cómo podríamos entonces, desde las instituciones, articular el sentido de las representaciones colectivas desde el currículum en vínculo con las experiencias cotidianas e individuales de nuestros estudiantes?

Un camino es identificar qué es aquello que ya saben hacer y efectivamente hacen los estudiantes con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: cómo buscan, se encuentran y se ayudan, comparten, registran, se organizan y sobre todo nos evalúan (Maggio, 2012: 141-154). A partir de esta identificación, se trata de reformular el diseño de actividades que retomem aquello que ya saben hacer, sobre todo en torno a la imagen.

Nuestros estudiantes pasan muchas horas en el mundo virtual, escuchando música por plataformas virtuales, publicando en sus redes sociales, conversando con otros por Whatsapp y/o Telegram. Nos interesa en particular el espacio de las conversaciones y las redes sociales ya que allí las imágenes tienen un lugar importante. Los emojis, gifs, memes y stickers conforman gran parte de las mismas. No solo los usan como una forma de dar cuenta de lo que

quieren expresar, sino que también los coleccionan, difunden, producen, reelaboran. Son productores de imágenes y contenidos, en muchos casos, espectadorxs emancipadxs (Rancièrè, 2008).

En las redes sociales tales como Instagram, Snapchat, Tik Tok, por nombrar solo algunas de las más populares, no solo publican imágenes propias, sino que además las transforman mediante filtros y stickers. La propuesta de comunicación de estas plataformas justamente es a través de las imágenes: fotos propias o ajenas, imágenes fijas o móviles, placas con textos acotados. El “scrolleo”⁷ es la forma de navegar en sus dispositivos por estas redes sociales, construidas a partir de la proliferación de imágenes, las cuales se consumen, “me gustan”, comparten, clasifican mediante etiquetas y descartan.

A medida que pasan más tiempo en estas plataformas, más información recolecta el algoritmo sobre sus intereses, deseos y consumos. Este intercambio se da tácitamente y casi de forma imperceptible, sin embargo, no es sin un costo. Recientemente empresas como Facebook tuvieron que admitir el impacto negativo en lxs jóvenes de las redes sociales.⁸ A pesar de que eligen estar allí, la exposición a estas redes como Instagram empeora la autopercepción de lxs jóvenes sobre su imagen corporal y aumentan la tasa de ansiedad y depresión ante la presión que genera la tendencia a compartir solo los mejores momentos, exacerbando la felicidad o cierta perfección de los proyectos de vida.

7 El scroll es el deslizamiento vertical que permite, sobre todo en los dispositivos táctiles, acceder a los contenidos.

8 Esta información fue difundida gracias la cobertura del Wall Street Journal que se basa en investigación de la propia compañía, que ya disponía de esta información desde 2019. Disponible en: <<https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739>> (consulta: 4-10-2021).

Justamente, por el impacto que puede tener esta circulación y consumo de imágenes en el marco de la cultura digital, y dado que la escuela incorporó en muchos casos efectivamente los nuevos medios pero no su uso genuino y potenciador de la enseñanza, es que debemos volver al trabajo sobre las representaciones desde una mirada crítica y emancipadora.

Cada vez que proponemos imágenes en el marco del aula, vale que recordemos que las mismas en tanto formas de representación pueden ser tratadas por su carácter mimético, expresivo y/o convencional (Eisner, 1994: 76). Y que a su vez que muestran algo, y dejan mucho por fuera en representación. Deberíamos preguntarnos sobre estas imágenes en tanto referencia: ¿qué representan y cómo? ¿Colaboran en la construcción de estereotipos? ¿Cuáles? ¿Invisibilizan algún colectivo? ¿Permiten múltiples lecturas? ¿Pueden ampliar el repertorio visual de nuestros estudiantes o modelarlo a partir de valores canónicos y/o hegemónicos?

Es fundamental hacernos estas preguntas, tanto desde el análisis como la producción de imágenes, si aspiramos a la construcción de espectadorxs emancipadxs. Ahora bien, ¿cómo poner en juego la educación artística mediante las TIC?

Una línea para reflexionar sobre cómo deberíamos abordar la educación artística, en tanto se transformaron las formas de percibir y conocer mediante la irrupción de las TIC, podríamos tomarla de la reciente publicación de Mariana Maggio *Educación en pandemia* (2021). Allí recupera como punto de partida el ensayo de Alessandro Baricco *The Game* (2019). Sitúa que los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas nos llevaron a transitar

una revolución mental que generó una nueva idea de humanidad. [...] el emerger de la web creó un sistema

de realidad con una doble fuerza motriz —física y virtual, mundo y ultramundo—. La realidad dejó de ser lo que era. Según Baricco, con los celulares inteligentes en la mano y sus pantallas táctiles, que encarnan el espíritu de lo lúdico, y la explosión de las redes sociales nos fuimos a colonizar físicamente el ultramundo. El núcleo de la experiencia —al que antes se accedía con esfuerzo— había subido a la superficie del teléfono celular y ya no se necesitaba de una élite que nos guiara para acceder a él. Esto es lo que denomina “el juego”, mientras alerta: la escuela no lo entiende ni nos prepara para él. (Maggio, 2021: 20)

Debemos entonces integrar a nuestras propuestas educativas esta revolución mental que nos hace estar en dos lugares al mismo tiempo, el físico y el virtual (Maggio, 2021). Considerando que nuestros estudiantes habitan el mundo virtual en su cotidianidad, este transformó sus formas de relacionarse y vincularse con el conocimiento (como ya desarrolló ampliamente Serres en *Pulgarcita*). En ese espacio virtual, hemos situado que las imágenes son fundamentales y constitutivas del mismo, ya que nos indican mediante íconos y otros recursos intuitivos cómo desenvolvernos en él. Aquí es donde sería necesario reanudar las ideas de Maggio de generar propuestas donde recuperar lo que saben hacer y a su vez diseñar la articulación de estos dos mundos. Las posibilidades que nos dan los nuevos medios para potenciar la enseñanza con las imágenes: contempla desde aprovechar aquellas experiencias más pequeñas como la búsqueda de imágenes, la revisión de categorías de búsquedas mediante hashtags, hasta otras donde se ponga en juego la manipulación y el uso de las mismas para sintetizar ideas, conceptualizar o ejemplificar procesos, comparar conceptos, recrear imágenes para analizar cómo se compusieron, jugar con las

posibilidades de los recortes y la actualización de las mismas, reconocer los puntos de enunciación y metaforizarlos. Al fin y al cabo todas estas operaciones permiten poner a las imágenes en contexto y apreciarlas desde la cultura de la cual forman parte, al mismo tiempo que pueden ampliar su repertorio visual y revisar sus consumos culturales.

Primeras reflexiones hacia otros posibles espejos y reflejos

Si bien la inclusión de las TIC en las instituciones hasta el momento no fue siempre la deseable, la pandemia de Covid-19 permitió poner de relieve el impacto que la cultura digital viene teniendo en nuestras vidas, y en particular en la construcción de la subjetividad de lxs jóvenes.

Quienes habitamos las instituciones educativas en el rol de docentes de educación artística estamos frente a una oportunidad, pero ante todo la responsabilidad, de dotar a nuestrxs estudiantes de herramientas que les permitan reconocer su capacidad de manipulación y uso de las imágenes. Favorecer que puedan analizar los discursos visuales que lxs rodean, y en este punto construirse como espectadorxs emancipadxs, actores sociales con capacidad de crear nuevas representaciones culturales, con otros horizontes de transformación de sus proyectos de vida por fuera del mero consumo que propone el sistema económico mundial.

Que las propuestas que hagamos en tanto docentes ocupen un rol significativo va a ser posible si logramos impulsar estas políticas de la mirada y reconocemos el posicionamiento ético-político para la promoción de una educación emancipadora. Que se enuncie desde una mirada que dé cuenta, desde la pedagogía crítica, del derecho a la educación artística. Para esto es fundamental, como educadorxs, reconocer la importancia de entender las lógicas de uso de

las TIC y los nuevos medios digitales. En este punto va a ser posible construir propuestas que permitan, por un lado, ser enriquecedoras para nuestrxs estudiantes en la construcción de una mirada crítica, y, a su vez, el despliegue de una educación emancipadora y no al servicio del hiperconsumo que tanto afecta negativamente su autopercepción y la construcción de sus subjetividades.

Para que puedan acceder a esta educación transformadora es importante ofrecer propuestas que apuesten a otras lógicas, aquellas que les permitan reconocer las desigualdades, sentirse parte de la memoria colectiva y apropiarse de la perspectiva de los derechos humanos. El currículum ya nos habilita a trabajar estos temas; debemos hacer uso de los mismos tanto desde el registro como del análisis y la producción de sentidos de las representaciones colectivas para construir una política de la mirada. Al mismo tiempo, diseñar nuestras propuestas didácticas recuperando la articulación del escenario físico y virtual, donde inscribamos atentamente las experiencias de uso de las imágenes que proliferan con la revolución tecnológica.

Retomando la metáfora de Andrea Garrote que propusimos al inicio de este capítulo, trabajemos para que sea la educación artística la que les permita romper el espejo narcisista en el cual nos colocan los nuevos medios; enseñemos a mirar(se) reponiendo que esas imágenes son ni más ni menos que aquellas representaciones que nuestra cultura permite y permitió en un momento, y que son ellxs, nuestrxs estudiantes, quienes en su carácter de espectadorxs emancipadxs puedan romper el hechizo y construir(se) otros reflejos.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2014). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Berger, J. (2001). *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Dukelsky, C. (1998). *Programa iconográfico del Partenón*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes de una nueva época. Birgín, A. (comp.), *Más allá de la capacitación, Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós. Versión en línea: <<https://isfd160-bue.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/02/02-Dussel-La-Formacion-Docente-y-La-Cultura-Digital.pdf>>.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2021). *Educar en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires, Paidós.
- Manzi, O. (2001). La retórica visual de la imagen cristiana tardoantigua. Zurutuza, H. y Botalla, H. (comps.), *Centros y márgenes simbólicos del Imperio Romano*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Martino, A. (2001). *Iconografía y retórica del Ara Pacis*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.
- Richard, N. (2014). Estudios visuales y políticas de la mirada. Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2006), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 4

Reflexiones acerca de la enseñanza del teatro y su vínculo con las tecnologías

Mora Lucía Coraggio

*Una auténtica pieza teatral altera
el reposo de los sentidos.
Antonin Artaud¹*

Pensar los vínculos existentes entre la educación, el teatro y las tecnologías constituye el objetivo de este artículo. Al ser tres campos vastos, con sus propias particularidades y problemáticas, claramente debemos enmarcar la escena, poniendo límites que pongan en juego al pensamiento.

Para tal fin primero haremos un recorte temporal territorial, escribiendo, sintiendo y pensando desde las experiencias vividas como docente-espectadora de teatro en algunas secundarias públicas del conurbano bonaerense en la última década y en un profesorado de teatro de la ciudad de Buenos Aires. Es importante que el lector o lectora sepa desde qué suelo brotan estas palabras, ya que claramente lo compartido responde a un recorrido en parte personal (como docente) y en parte colectivo (la relación con estudiantes, colegas, autoridades y otros actores del espacio educativo).

Describiremos cómo se dan las clases de teatro en la secundaria, así como también indagaremos qué entienden los estudiantes tanto de nivel secundario como de nivel superior

1 *El teatro y su doble* (2002). Buenos Aires, Retórica.

acerca de lo que es el teatro, cómo se enseña/aprende y cómo se articula —o no— con la tecnología. Al mismo tiempo, entre actos, nos permitiremos dialogar con otrxs autorxs investigadores del ámbito teatral para ofrecer un relato lo más abierto posible, una cuestión que seguramente podrá dejar al/la intérprete de este texto con más preguntas que respuestas. Si eso sucede, en parte nos daremos por satisfechxs ya que consideramos que en el campo de las artes (del conocimiento en general, en realidad) no hay respuestas definitivas.

Ahora bien, para comenzar a entrar en tema identificando qué lugar ocupa el teatro en la currícula escolar nacional, traemos a colación las palabras del docente e investigador Mariano Scovenna:

En 2018 se cumplieron 30 años de que el Teatro, por primera vez, formalizara su presencia curricular en el sistema educativo argentino. Hace ya tres décadas que las relaciones entre teatro y educación se reconfiguraron para siempre fundando una nueva etapa que da cuenta de uno de los tantos fenómenos de expansión y diversificación que afectaron a las prácticas artísticas a lo largo del siglo XX. Durante el primer congreso de “Teatro en la escuela”, desarrollado entre el 10 y el 12 de junio de 2005 en Buenos Aires, Luis Sampredo señaló que el antecedente específico que puede tenerse en cuenta es la experiencia mendocina de 1988, *“cuando por primera vez en el marco de una transformación curricular toda una jurisdicción incluyó al teatro dentro del área artística”*. (2019, 1)

En lo que respecta a la enseñanza del teatro en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, cabe destacar que la incorporación obligatoria del lenguaje ya cuenta con años suficientes. Jóvenes que cursan la secundaria básica

pueden tener teatro entre el primero y el tercer año y lxs que transitan la secundaria superior, pueden llegar a tener teatro en el sexto año en la materia Arte, si es que la institución selecciona teatro como lenguaje. Por otra parte, gran parte de los distritos cuentan con teatros municipales que coordinan actividades culturales en conjunto con las escuelas de su región; tal es el caso de las ciudades de Merlo o San Isidro, que durante el mes de octubre desarrollan actividades vinculadas con lo teatral en dichos espacios.

En cuanto a la formación de docentes en teatro, la ciudad de Buenos Aires cuenta con dos espacios públicos: la Escuela Metropolitana de Arte Dramático y la Universidad Nacional de las Artes. Andamio 90 es de momento el único espacio de gestión privada que otorga el título de profesor/a de teatro. Respecto a la provincia de Buenos Aires, existen varios profesorados públicos en donde lxs interesadxs pueden formarse como docentes del lenguaje, siendo la Escuela de Teatro de Morón una de las instituciones referentes en la zona oeste.

Entonces, por más que resulte una obviedad, no olvidemos que lo escrito responde a un recorrido situado, a lecturas parciales sobre una triangulación convocante a la discusión, el intercambio y la deliberación conjunta. Esperamos que lo expuesto resulte de utilidad para quienes comparten su amor por el teatro tanto en los escenarios escolares como en los teatrales.

Acto I: qué del teatro debe ser enseñado en la secundaria

Durante mucho tiempo la descripción, la definición de lo propio de los lenguajes artísticos ha sido el gran objeto de estudio por parte de la comunidad académica, lxs didactas y también de lxs artistas. Un afán por encontrar la esencia,

pensar la poética, elaborar el diccionario, limitar con claridad qué es propio del teatro desafío y aún desafía a lxs teóricxs.

De por sí el universo de lo teatral involucra muchos aspectos. Con solo mirar el sitio de la Real Academia Española y colocar en el buscador la palabra “teatro” nos encontramos con nueve definiciones que van desde la arquitectura teatral hasta la práctica actoral. Consideramos que estas pretensiones de conocer al detalle el objeto de estudio dejan su huella en la vida escolar, en lxs sujetos que formamos.

Veámoslo en un par de ejemplos: cuando se ingresa al salón de clases y se comunica que con tal docente tendrán teatro muchxs estudiantes suelen exclamar: “¡ah, pero a mí no me gusta actuar!”; entonces la idea del teatro queda limitada a la práctica actoral, cuando hay mucho más por aprender, descubrir y poner en ejercicio, tal como lo demuestra la variedad de definiciones que ofrece el diccionario de la Real Academia. Lo mismo ocurre cuando se presenta la profesora de artes visuales; siempre hay algún/a joven que comparte decepcionadx que él/ella “no sabe dibujar”. Y así podríamos tener ejemplos con cada lenguaje artístico.

¿De dónde vienen estas reacciones que ponen de manifiesto restricciones creativas? Tal vez, como esbozamos más arriba, derivan de una construcción teórica disciplinar que, a efectos escolares, no hace más que dejar afuera de la experiencia de aprendizaje a muchxs jóvenes. Porque si el teatro únicamente está vinculado con la actuación o las artes visuales exclusivamente con el dibujo podríamos decir que dichos límites disciplinares no son fieles a la gran amplitud de contenidos-vivencias que cada lenguaje brinda.

Lo cierto es que en el ámbito escolar suelen existir prejuicios acerca de los lenguajes artísticos. Prejuicios por parte de las autoridades que exigen la obra de teatro para el acto del 25 de mayo (Pérez Maga, 2021), como si la experiencia

teatral que involucra procesos colectivos e individuales sumamente interesantes como contenidos de aprendizaje tuviera al acto escolar como principal y único fin; prejuicios por parte de algunxs colegas que le exigen silencio a lxs profesorxs de teatro cuando están dictando sus clases porque todavía se cree que un ambiente sin ruidos facilita el acceso al saber; prejuicios por parte de lxs propixs docentes de teatro quienes, como es nuestro caso, pocas veces nos hemos detenido a pensar en los vínculos existentes entre las tecnologías, el teatro y su enseñanza.

Regresando a nuestro análisis situado podemos decir que en las secundarias bonaerenses prima una enseñanza del teatro abocada principalmente a la práctica actoral.

Las clases a modo de taller constan por lo general de dos momentos: una primera parte lúdica, de calentamiento colectivo del cuerpo y la voz, para luego poner en escena improvisaciones surgidas en el primer momento de la clase. Si el ciclo escolar se desarrolla bajo parámetros “normales”, en los últimos meses del año se concretan obras de teatro frente al público (de la misma institución, de un jardín de infantes vecino o de un evento distrital).

En las decisiones tomadas por lxs docentes se observa una preocupación inicial por definir quiénes actúan, y cómo lo harán. Luego se piensa en las otras tareas que hacen al espectáculo: quién se encarga del sonido, quién de la asistencia en utilería, quién del maquillaje y del vestuario, quién de las luces (si es que el espacio donde se realiza la función cuenta con esta posibilidad), quién de la transmisión por redes del evento, entre otras acciones.

Es común que quienes no gustan de actuar, elijan encargarse de las tareas mencionadas, por lo que se desprende que las acciones vinculadas con el manejo de las tecnologías en el ámbito teatral escolar quedan en segundo lugar, estableciéndose así cierta “jerarquía” en los modos de

participación. Circunstancia de por sí muy alejada de cómo se concibe el teatro en los espacios profesionales, en donde cada rol-función responde a un todo integrado que hace al espectáculo en su esencia. Cabe aclarar que respaldamos la idea de que en la secundaria no se deben formar profesionales del teatro; pero sí aspiramos a que el estudiantado pueda comprender que la noción de “espectáculo teatral” invita a la creación colectiva desde el lugar en que cada uno se sienta más cómodo e idóneo.

Es desafío del/de la educador/a es descubrir las habilidades de cada estudiante. Un joven puede ser muy hábil con el dominio de la cuestión técnica, otro con el diseño de vestuario, una estudiante quizás tiene ideas brillantes desde la dramaturgia o desde la dirección del espectáculo, etcétera. Si el/la docente de teatro no ofrece actividades que involucren la escritura dramática, la lectura de piezas, el visionado de espectáculos filmados, la experimentación con el maquillaje o la indagación escenográfica se va a perder de la posibilidad de crear un producto teatral completo, en donde cada estudiante se sienta parte desde su propia habilidad.

Se trata de generar una instancia de aprendizaje en donde cada aprendiz sienta que experimenta una vivencia estética nueva, en donde sus habilidades son útiles en términos artísticos. ¿No es a fin de cuentas, éste, nuestro principal objetivo? Alterar el reposo de los sentidos, en palabras de Artaud.

Acto II: sobre tecnologías

Cuando hablamos de tecnologías hacemos referencia por lo general a un tipo de herramienta o recurso que nos facilita una tarea. En su momento la rueda o la imprenta fueron las nuevas tecnologías. En las últimas décadas lo son los soportes digitales cuyo uso se potencia mediante internet.

¿Cuáles son las tecnologías del teatro? Lo cierto es que la tecnología siempre acompañó a nuestro lenguaje, desde el *deus ex machina*² ideado por los griegos del período clásico hasta nuestros días donde, según Cotaimich (s/f: 2), “actualmente se están desarrollando diversas formas poéticas en las que la tecnología se vuelve personaje e interactúa con los mismos actores, imponiendo su lógica”.

Podemos pensar la tecnología en el teatro desde dos aspectos. Por un lado, y como expresamos en las primeras líneas de este acto, como herramienta o recurso. Parrilla de luces, efectos sonoros, proyección de imágenes mediante una pantalla, cambio de escenografías desde la propia maquinaria que la caja teatral ofrece, entre otras variadas alternativas.

Por otro lado —y esto es lo que nos resulta sumamente interesante— podemos pensar-utilizar a la tecnología como poética, como bien analiza Cotaimich. A tal efecto nos resulta sumamente pertinente el artículo del crítico literario español Anxo Abuín González “Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos”, en donde justamente desde un recorrido histórico describe las relaciones entre estos dos campos. Todo el artículo en sí invita a su lectura total, pero en este momento nos interesa destacar la siguiente cita para desmenuzar aún más esta posibilidad de la tecnología como poética, como motor para la creación:

Nadie duda hoy de la importancia de lo intermedial en el ámbito teatral [...]. Podría hablarse de una *intermedialidad sintética* que busca la fusión de lenguajes procedentes de diferentes medios; de una *intermedialidad transmedial* que nos pone ante funcionamientos

2 *Deus ex machina*, o *apò mekhanès theós*, quiere decir “Dios a través de la máquina”. Se refiere a un mecanismo de poleas que permitía que un personaje apareciese en el escenario desde las alturas para resolver una situación dramática.

de códigos y procedimientos que se encuentran en varios medios; o de una *intermedialidad transformacional* por la cual se produce el trasvase de un medio a otro [...] todos estos casos son relevantes para el estudio de la relación entre el teatro y las nuevas tecnologías. (2008: 24)

El autor luego ofrece ejemplos para ilustrar los distintos tipos de intermedialidad en el teatro contemporáneo. Los mismos refieren a espectáculos europeos o estadounidenses, pero seguramente podemos identificar ejemplos en la escena local: en cuanto a la *intermedialidad sintética*, recordamos una obra de teatro titulada *El pasado es un animal grotesco* del autor y director Mariano Pensotti en donde los recursos narrativos del cine son puestos en juego con el teatro.³ La propuesta desarrollada por el equipo de Fuerza Bruta puede responder a la *intermedialidad transmedial* aunque también ofrece procesos de *transformación*, tal como está descrito en el sitio del Centro Cultural Recoleta (s/f): “Utilizar todos los medios disponibles para operar eficazmente sobre la sensibilidad del espectador. Traerlo a otros territorios donde existen otras leyes más poderosas”.

Ahora, este perfil tecnológico de la teatralidad, ¿se enseña en la escuela? Podemos responder en términos personales: no es frecuente trabajar con las tecnologías. Tal vez sí con las que hemos descrito como herramientas-recursos, pero utilizar en las escuelas a la tecnología como poética, muy pocas veces. Considerando los diseños curriculares

3 “En la obra, narrar el pasado es como poner la voz en off que le dé sentido a los fragmentos dispersos de una película cuyo guión se perdió para siempre. Sustentado en el esfuerzo épico de cuatro actores que narran y representan una multitud de historias, el pasado se asoma como un animal entrevisto en la selva de los sueños, un animal que cambia de forma cada vez que lo recordamos, un animal grotesco”. En “El pasado es un animal grotesco”, Alternativa, en línea: <<http://www.alternivateatral.com/obra16139-el-pasado-es-un-animal-grotesco>> (consulta: 10-11-2021).

vigentes, el foco del aprendizaje del teatro está puesto en la experiencia del juego, en la construcción de ficciones colectivas surgidas de improvisaciones, en el conocimiento de determinadas estéticas teatrales, pero poco se dice respecto de este vínculo.

En tanto acontecimiento, el teatro es algo que existe mientras sucede, y en tanto cultura viviente no admite captura o cristalización en formatos tecnológicos. Como la vida, el teatro no puede ser apresado en estructuras in vitro, no puede ser enlatado; lo que se enlata del teatro —en grabaciones, registros fílmicos, transmisiones por Internet, u otros— es información sobre el acontecimiento, no el acontecimiento en sí mismo. (Dubatti, 2015: 44)

Aventuramos entonces que dicha vacancia puede responder en gran parte a esta concepción del teatro como acontecimiento. No solo para determinadxs investigadorxs el teatro es teatro porque en un mismo tiempo-espacio coinciden cuerpos (*convivio* según desarrolla Dubatti en el artículo que tomamos de referencia y hemos citado), sino que así también lo es para muchxs educadorxs y estudiantes de profesorado.

Nos debemos entonces como parte integrante de la comunidad teatral pensar en este vínculo dentro del marco del teatro en la escuela, pasando por alto la contienda entre lxs que consideran que el *convivio* es parte definitoria del teatro y los que consideran que no lo es. Contemplando que los diseños vigentes de la provincia de Buenos Aires en el nivel secundario ya cuentan con más de diez años de vigencia y a la luz de las novedades abruptas que generó la pandemia de Covid-19, consideramos que el desafío de plantearse estas reflexiones es urgente.

Retomando la cita de Dubatti, es claro que el investigador está realizando una crítica fuerte al teatro filmado o al teatro transmitido en vivo, en donde actores-actrices y espectadores no se encuentran compartiendo un mismo espacio y, muchas veces, tampoco un mismo tiempo. Esta noción del *convivio* tomó fuerza en los años de la pandemia por Covid-19, en donde el entorno teatral profesional se vio obligado a interrumpir por completo sus actividades. Dicha interrupción, sin embargo, para muchos sectores, habilitó la experimentación creativa junto con el desafío de plantearse realmente cuáles son los límites del teatro, o si el teatro mismo tiene límites. Es común en el campo de las artes que, frente a las complicaciones presentadas, el material para la creación-experimentación se amplifique.

En un terciario donde se ofrece formación para adquirir el título de profesora o profesor de teatro, consultamos a estudiantes: “Para vos, ¿qué es el teatro? ¿Puede haber teatro mediado por la tecnología?”.

Compartimos algunas respuestas que serán de utilidad para continuar con la reflexión. Las voces citadas corresponden a cursantes de Didáctica general del profesorado de Teatro del Colegio Superior de Artes del Teatro y la Comunicación Andamio 90.

Según Diego Ernesto Rodríguez:

El teatro no es una cosa, nunca fue una cosa. Es un intangible, es una experiencia. El teatro es eso que sucede en el alma de quien se conecta con la representación en “vivo” de un fenómeno “vivo” que da cuenta de la vida humana.

Se puede intentar una experiencia teatral mediatizada, si alguien a través de un muro rasguña las piedras, está “mostrándome” su cuerpo, su gesto y su alma. Por qué no encontrarme a la distancia con el gesto en vivo de un cuerpo vivo, imposible no emocionarme con el mensaje de vida de ese gesto. Eso puede ser una experiencia teatral, hay cuerpo, hay vivo, presente, hay poética, hay teatro.

Vicente Raffo, en cambio, opina:

Estoy convencido de que puede haber teatro mediado por la tecnología. En el 2020 hice el Taller de Adolescentes en Andamio 90. No voy a negar que pudo ser limitante y frustrante en cierto aspecto la experiencia. No tener a tus compañeros cerca, que falle el internet, tener a tu familia cerca y que eso te desconcentre.

Del límite que trajo la pandemia global hubo un producto. No se perdió el teatro, apareció en otras formas. Yo tengo un profundo cariño a mis compañeros del taller. Los conocí mediante el Zoom, pero risas hubo. Trabajé otros aspectos como la dramaturgia o la edición que no los había trabajado antes. No entiendo por qué se le saca prestigio. Considero que es mejor el teatro convencional, pero creo también indispensable el adaptarse y seguir creando.

Y por último, la mirada de Rocío Carballo nos comenta:

Una vez escuché decir que, si hay al menos un/a actor/actriz y un/a espectador/a, ya sucede el teatro. Pero después me pongo a pensar, que eso se cumple en el cine y en la televisión y, sin embargo, no es teatro.

Entonces, pensándolo, entiendo que el teatro es eso que sucede entre ellxs, en un momento dado. Un momento compartido. Un vínculo recíproco entre ambos donde coexisten y se retroalimentan. Podría pensarse como una energía que se transforma y además es transformadora. Se da lo que se llama un hecho vivo e irreplicable, donde, una vez sucedido, tenemos la certeza de que no va a suceder nunca más.

Tenemos a la persona que actúa, la persona que especta y la energía que se genera en un tiempo determinado, pero falta el último ingrediente que es el espacio. Espacio como contenedor y vehículo de las vibraciones de todxs lxs presentes. Que gracias a él se ponen en juego todos los sentidos y nos abraza en común-unión. Por lo tanto, me cuesta mucho pensar el teatro sin la presencialidad, sin el cuerpo ocupando un espacio, sin los encuentros de las miradas. Puedo llegar a disfrutar de una obra por streaming o por una plataforma digital, apreciar el hecho artístico e incluso hasta conmoverme, pero no es una experiencia teatral. Desde mi opinión, es una pieza artística nueva que está naciendo, pero teatro no es.

Encontramos en las tres voces diversidad de enfoques. Existe el enfoque más afianzado en la convención tradicional del teatro, la que hace referencia a la común-unión; así como también la que sostiene que el teatro no se perdió, sino que apareció en otras formas. Ambas posiciones se encuentran en las aulas de la escuela secundaria.

En lo que a nosotrxs respecta, creemos que el teatro desde siempre ha sido un arte de decidida experimentación-investigación. Ha pasado de sus orígenes rituales-religiosos en donde el espectador o la espectadora quedaba sumidx en

la atmósfera del rito al teatro épico con el mecanismo del distanciamiento de Brecht, en donde quien observaba quedaba expuesto a tomar posición frente a lo que veía o a la experiencia de la performance en donde el/la espectador/a interactúa con la obra, formando parte de la misma con su intervención. Tal es el caso local de Fuerza Bruta⁴ o el Circuito Cultural Barracas con su obra *El Casamiento de Anita y Mirko*⁵ que ya cuenta con más de veinte años en cartel.

Pero ahora, volvemos a preguntarnos si esta diversidad teatral, en donde la tecnología es herramienta y vehículo creativo, ¿se aprende en la escuela?

Acto III: otras formas

Teatro. Teatro como ritual, como enigma. Teatro como representación, con esa capacidad de traer el presente al presente, evitando que el espectador o la espectadora divaguen con su mente al pasado o al futuro. Teatro como protesta, como espejo de la sociedad en la que se vive. Teatro como herramienta didáctica, para el trabajo en equipo, para el conocimiento de sí mismo, para el retorno a la confianza en los logros comunitarios.

Teatro como desafío creativo permanente. Si las salas están cerradas, ¿cómo hacer teatro? No olvidemos el origen etimológico de la palabra teatro: *theâsthai*, “mirar”, “contemplar”. En su palabra fundante tiene más peso quien

4 “Que el espectador se entregue, sabiendo que forma parte de un hecho artístico, una realidad paralela, etérea, bella, delirante y absolutamente más verdadera que la cotidiana, sabiendo que está siendo conducido a estrellarse contra su propia sensibilidad. Una sensibilidad colectiva, universal, sin traducción, ni anestesia. Brutalmente feliz”. En Centro Cultural Recoleta (s/f), Fuerza Bruta, en línea: <<http://www.centroculturalrecoleta.org/agenda/fuerza-bruta>> (consulta: 10-11- 2021).

5 Para conocer más sobre la obra visitar: <<https://ccbarracas.com.ar/espectaculo/el-casamiento-de-anita-y-mirko-2/>>.

observa que quien pone en acto; entonces, ¿no es momento de habilitar estas nuevas formas de mirar, estas nuevas teatralidades, en donde, por ejemplo, mediante historias de Instagram se presenta una situación dramática? ¿No es momento de permitir el ingreso de estas nuevas formas al aula?

Retomamos lo expresado por el estudiante Vicente Raffo: “No se perdió el teatro, apareció en otras formas”. Y estas formas tienen en gran parte un tono tecnológico que no debe desmerecerse. La tecnología es parte de la invención humana, es herramienta y personaje, como hemos desarrollado líneas arriba.

Nos merecemos la duda entonces, la revisión de las tradiciones, el debate, la investigación didáctica-creativa.

Como educadorxs del teatro urge llevar estos pensamientos al salón de clases, abriendo el abanico a todas las posibilidades de participación que tiene la experiencia teatral, porque, reiteramos, creemos que el objetivo común de lxs docentes del área es poder generar en cada estudiante una experiencia estética de creación teatral, en donde la identidad artística de cada joven se vea plasmada y puesta en diálogo en una obra común.

Bibliografía

Abuín González, A. (2008). Teatro y nuevas tecnologías: conceptos básicos. *Signa*, núm. 17, pp. 29-56.

Artaud, A. (2002). *El teatro y su doble*. Buenos Aires, Retórica.

Cotaimich, V. (s/f). *El impacto de las nuevas tecnologías en la puesta en escena. La estética dialógica como desafío estético, poético y político*. Apunte facilitado por una colega.

Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, núm. 9, pp. 44-54.

Pérez, M. (2021). Repensar los actos escolares del 25 de mayo, una tarea urgente. *Agencia Paco Urondo, Periodismo militante*, 23 de mayo. En línea: <<https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/repensar-los-actos-escolares-del-25-de-mayo-una-tarea-urgente>> (consulta: 10-11-2021).

Scovenna, M. (2019). Treinta años de la formalización del Teatro como contenido escolar en Argentina. *Jornadas de Investigación del Instituto de Artes del Espectáculo*, marzo.

Sitios web

Centro Cultural Recoleta (s/f). *Fuerza Bruta*. <<http://www.centroculturalrecoleta.org/agenda/fuerza-bruta>> (consulta: 10-11-2021).

Alternativa Teatral (s/f). *El pasado es un animal grotesco*. En línea: <<http://www.alternativateatral.com/obra16139-el-pasado-es-un-animal-grotesco>> (consulta: 10-11-2021).

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., versión 23.4 en línea: <<https://dle.rae.es>> (consulta: 10-11-2021).

Capítulo 5

Da Cappa: retomando el quehacer musical con diversas herramientas

Conversaciones sobre la enseñanza de la música y el uso de las TIC en el nivel secundario

Clarisa Álvarez y Nicolás Sobrino

Nicolás tiene veintiocho años. Siempre tuvo contacto con la música: hijo de padre ingeniero de sonido y madre directora de coros, se crió entre discos y partituras. A los doce años empezó a participar en una comparsa habanera, dando sus primeros pasos como percusionista. Hacia la finalización de su colegio secundario pensó que lo que quería hacer de su vida profesional era enseñar: luego de un breve paso por las matemáticas, unificó sus intereses por la docencia y la música. Es técnico en música por la tecnicatura en Música Popular (Madres de Plaza de Mayo LF, UNLP, Fundación Música Esperanza), y profesor de música con orientación en música popular de la Universidad de La Plata; recorridos académicos que en mi época de estudiante, hace más de treinta años, no existían.

Además de trabajar en la docencia, es percusionista en un grupo de música reggae, canta en un grupo vocal y coordina grupos de jóvenes que realizan actividades vinculadas con su confesión religiosa.

Nicolás es mi hijo menor.

Clarisa tiene sesenta y dos años. Casada, con dos hijos y un incansable interés por los viajes, trabajó en torno a la música y la docencia durante la mayor parte de su vida, y lo sigue haciendo hoy, en la cátedra de “Didáctica especial en artes” en la Universidad de Buenos Aires. Su formación académica da cuenta de sus convicciones, su interés constante por crecer y aportar donde lo viera posible, y la apertura con la que se ha manejado en el ámbito laboral: es profesora nacional de música con especialidad en piano por el Conservatorio Nacional de Música, directora de coros por el Conservatorio Juan José Castro, y licenciada en enseñanza de la música por la Universidad CAECE. Se desarrolló trabajando en muchos espacios, y tuvo contacto con grupos sociales y etarios también diversos: como docente en todos los niveles educativos, y desde el Ministerio de Educación de CABA, en el sector de Currícula.

Además de trabajar en la docencia, es directora coral, hace arreglos vocales y dirige un grupo vocal de música popular.

Clarisa es mi madre.

Llegaba a la escuela cargada de cosas. Conseguir que las autoridades y administrativos contemplaran la necesidad de comprar un buen equipo de música reproductor de CD para el aula de música fue una lucha. Para mí como profesora era central contar con esta herramienta para el desarrollo de las clases. No se puede hablar de música sin la posibilidad de reproducir música de forma fidedigna. La discografía que ofrecía en mis clases dependía de mis elecciones previas, que se desprendían invariablemente de mi discografía personal. Todavía recuerdo el primer disco de vinilo de música africana que me compré con el primer sueldo, y que llevaba como un tesoro a la escuela por temor a que se deteriore.

Voy bastante liviano al colegio; un parlante con bluetooth, un cuaderno con mis anotaciones, y el celular es suficiente. Soy consciente de que el celular no sólo me permite almacenar material, sino que además me ofrece herramientas de sobra —o incluso más de las que uso— a la hora de resolver diversas situaciones que tienen que ver con el desarrollo de un taller de música: tengo acceso a las listas de estudiantes y a un sinfín de ejemplos musicales a distancia de dos botones y una membresía a bajo costo que, además, me permite compartir en tiempo real con lxs estudiantes las músicas que ofrezco para la audición y el análisis, entre otras cosas. Y allí quedó el reproductor de CD en un mueble, juntando polvo... y el celular y el parlante bluetooth en mi mochila.

La ubicación de la sala de música del nivel secundario en el colegio de la calle Crámer no era la mejor (aún no lo es). Era habitual que durante el recreo de primaria lxs chicxs se instalaran a jugar en el pasillo junto a la puerta y ventana vidriada de la sala, generando una contaminación acústica bastante compleja para el desarrollo del taller.

La necesidad de lidiar con el bochinche de los chicos revoloteando y espionando hacia la sala de música me ayudó a sacar esa firmeza que a veces se necesita para esta profesión; siempre con cariño y mirando de reojo a las maestras a cargo del recreo, fui pidiendo que despejaran el pasillo para poder seguir con el taller. De todas formas, los patios están muy cerca y todo sigue siendo complejo.

Si tenía planificado trabajar sobre la audición de un ejemplo musical y me olvidaba el CD en casa, me veía obligada a cambiar radicalmente la propuesta de clase. Para eso, podía acudir a las carpetas con partituras mías que fui dejando en el colegio a lo largo de los años. De la enorme pila de vinilos y casetes que había en el aula ya no podía hacer uso, porque no tenía los aparatos para hacerlos sonar.

El otro día encontré en la sala de música una pila de CD que habían sido la entrega de un trabajo práctico que propusiste vos, allá lejos en el tiempo cuando dabas clases en esa sala, y que ahí quedaron, ocupando espacio en un mueble. Hoy en día diría que casi no hay intercambio de material físico, ni sonoro ni escrito: ganan terreno los archivos enviados a través de plataformas virtuales educativas.

La escuela: el segundo hogar

Este escrito intenta ser un aporte para colegas y otrxs interesados en la enseñanza de la música y el uso de las tecnologías. Aporte que se nutre de un entorno muy específico, de escuelas con nombre y dirección que hemos recorrido y conocido; de charlas con amigxs, colegas y familia; con nuestra propia trayectoria —hecha y por hacer—. Esperamos que este texto realizado en colaboración funcione como motor de *otras* reflexiones y cuestionamientos, pero sobre todo, que impulse más acciones y propuestas de construcción —o remodelación— en los espacios educativos.

Más allá de lo anecdótico que describen los primeros párrafos y que hacen referencia a una misma escuela en la que ambos pasamos muchas horas de nuestras vidas y en más de un rol, son muchas otras cosas las que nos acercan a la hora de plantear un taller de música. Con frecuencia conversamos en la sobremesa acerca de la tarea docente, sobre las propuestas de aula compartiendo ideas sobre los objetivos a perseguir, las experiencias a proponer, los modos de encarar una clase... en resumen, conversamos acerca de las tareas cotidianas que enfrentamos lxs docentes: de la planificación antes de las clases, y de los resultados una vez que se desarrollaron las mismas. En esas charlas descubrimos que hay ideas de base acerca del sentido formativo

de la música que compartimos y nos acercan más de lo que pudiera pensarse frente a una diferencia de treinta y cuatro años de edad.

Hoy en día permanece vigente el imaginario colectivo que relaciona a la escuela con una casa. Algunxs más convencidos, otrxs a regañadientes, siguen afirmando que es como un *segundo hogar*. La diferencia es sutil pero sustancial: el *hogar* se hace por lo que ocurre entre las personas que lo conforman, por el peso simbólico que se gana un espacio físico; la *casa* se refiere más bien al edificio. Hay algo innegable: la *escuela* como institución educativa cuenta con cimientos firmes, y una arquitectura que le da fuerza, solidez y, por supuesto, bastante rigidez. Ni los enérgicos soplidos del *lobo-pandemia* de este último tiempo lograron derribar tamaña estructura.

Atravesamos una crisis sanitaria mundial, y la escuela sigue en pie como una de las instituciones que ordena y orienta la vida de niñxs y jóvenes. “La virtualidad llegó para quedarse”, “al fin volvemos a la escuela”, se escucha en las charlas de pasillo y en las improvisadas salas de profesorxs, a distancia y con barbijo.¹ Pero hay una resonancia que también se cuela en la discusión: la virtualidad ya nos interpelaba y se hacía lugar entre huecos y oportunidades. El 2020 y las contingencias de la pandemia nos demostraron que la escuela siguió cumpliendo su rol, incluso a distancia y fusionándose con el hogar real de cada unx.

Del mismo modo, podemos confirmar que la contingencia sanitaria dejó en evidencia la desigualdad presente entre lxs estudiantes. Un documento elaborado en el marco

1 El ciclo lectivo 2021 en Argentina estuvo atravesado por una serie de decisiones políticas divergentes entre el Estado nacional y algunas jurisdicciones. A pesar de los DNU (decreto de necesidad y urgencia) emitidos por las autoridades nacionales atendiendo a la situación sanitaria, en CABA se sostuvo cierto nivel de presencialidad: el marco y los protocolos variaron con mucha frecuencia generando un panorama de incertidumbre para la comunidad educativa.

de un proyecto de investigación de miembros del Conicet afirma que

son los niños, niñas y adolescentes que provienen de hogares desfavorecidos quienes se encuentran más vulnerables ante los cambios en curso, por lo que cabe esperar que la pandemia por COVID-19 profundice la reproducción de las desigualdades sociales de origen en el seno del sistema educativo, la cual ya era una problemática severa en tiempos previos a la aparición del coronavirus. (Formichella y Krüger, 2020)

Esta diferencia se agudiza en relación con las posibilidades de acceso a herramientas tecnológicas, lo que obligó a lxs docentes y responsables de política educativa a multiplicar estrategias para dar continuidad al proceso pedagógico, sobre todo ante la imposibilidad de conexión a internet de muchxs niñxs y jóvenes de nuestro país.

A pesar de las desigualdades manifiestas, las TIC como medio y como herramienta ya eran parte del cotidiano de lxs más jóvenes. La sobreexposición a la comunicación y la publicidad hoy en día alcanza niveles incontrolables: para comprobar la premisa basta con mencionar algún objeto de interés cerca de nuestros teléfonos celulares para que en poco tiempo nos bombardeen con publicidades para comprarlo. La información está al alcance de la mano —más ágil aún, al alcance de los pulgares— y las posibilidades de dar con fuentes de calidad y confiables se amplían. Pero sobre todo, esa “T” de tecnología ya no refiere más a dispositivos que se han creado para modificar usos y costumbres: hoy podemos decir que la digitalización es tal que las últimas generaciones esquematizan su pensamiento y desenvolvimiento en el mundo *en clave digital*. “Las tecnologías digitales han creado un nuevo escenario para el pensamiento,

el aprendizaje y la comunicación humanas, han cambiado la naturaleza de las herramientas disponibles para pensar, actuar y expresarse” (Dussel, en Pérez Gómez; 2013: 61).

Considerando las experiencias transitadas, pensaremos en conjunto qué puede hacerse hoy en el taller de música del nivel secundario con lo que hay cerca y a disposición. Creemos que volver la mirada a los sujetos de acción —estudiantes, docentes, directivxs, familias, amigxs, colegas— nos permitirá identificar las razones por las que las TIC pueden mediar y favorecer nuestra tarea educativa, tomando como premisa que toda propuesta formativa puede ser *construida* de manera conjunta por todxs sus participantes.

La clase de música y el uso de la tecnología

Las clases de música en todos los niveles educativos precisaron siempre de las *tecnologías* para su desarrollo: la disponibilidad de instrumentos musicales, algún medio para reproducir música, un espacio acondicionado acústicamente (o al menos que no perturbara el desarrollo de clases en espacios cercanos, ni se viera trastornado por “el afuera”). Ahora bien, ¿se dieron cambios significativos, en los últimos cuarenta años, en relación con la disponibilidad de diferentes tecnologías para gestionar las clases en un taller de música? Sí, muchos.

En primer lugar, podríamos discriminar entre las posibilidades para gestionar la enseñanza que ofreció y ofrece la tecnología en manos de lxs docentes en tanto recurso, y las posibilidades que las tecnologías ofrecen para gestionar el aprendizaje de lxs estudiantes, cuando ellxs son lxs portadores de dispositivos tecnológicos.

Se podría enumerar una serie de operaciones en las que lxs docentes de música pudimos ver facilitada nuestra labor

cotidiana a través del uso de recursos tecnológicos. De las múltiples tareas, se describen solo algunas:

- » Contar con un grabador en clase daba la posibilidad de guardar las ideas musicales de lxs estudiantes.² Más cercano en el tiempo, los teléfonos inteligentes cuentan con la función de grabación a la que se le puede dar el mismo uso.
- » Contar con un software multipista y un teclado con tecnología MIDI³ permitió, en los últimos veinte años, desarrollar pistas de acompañamiento que generan otra alternativa de práctica musical. No es muy diferente a las posibilidades que en el hogar han ofrecido los “karaoke”, pero lxs docentes podemos tomar decisiones respecto de lo que suena o deja de sonar, y las señales que lxs estudiantes pueden encontrar en la música que escuchan para intervenir con su ejecución vocal o instrumental. Parafraseando a Furnó y Malbrán, la elaboración de sobrepistas independientes de la melodía, que proponen complementos y contrapuntos a la misma y dan marco y sostén armónico, ofrecen “pistas” musicales claras para las entradas, ayudan “a desarrollar ciertas habilidades: afinación precisa, justeza en el ritmo, estabilidad en la tonalidad y en el *tempo*” (2000: 13).
- » Manejar un editor de partituras en la computadora ofreció (y sigue ofreciendo) la posibilidad de escribir

2 En la educación formal, sumando los niveles primario y secundario, el tiempo didáctico disponible no alcanza para lograr un nivel de manejo de la lectoescritura tradicional, razón por la cual se desestima su enseñanza; entonces se dificulta la opción “transcribir” las ideas, porque es una tarea a realizar por el o la docente.

3 MIDI (Musical Instrument Digital Interface), cuya la traducción es “interfaz digital para instrumentos musicales”; es decir, una conexión entre dos instrumentos musicales o un instrumento y un ordenador que permite trasladar información de uno a otro.

los arreglos elaborados para cada grupo (en función de las diversas formaciones instrumentales y vocales, y atendiendo a los diversos niveles de dificultad que pueden manejar los estudiantes). Luego, el contacto de lxs estudiantes con las partituras (a la manera que lo hacen lxs coreutas amateurs) ofrece un soporte en el que a veces pueden encontrar muchas guías para la interpretación (visualmente, por ejemplo, identificar las entradas diferidas de los instrumentos, o reconocer un punto de encuentro rítmico entre varias partes, o utilizar la línea melódica como ayuda-memoria, por la analogía que presenta la escritura tradicional con el movimiento de las alturas).

- » Una vez más, el teléfono inteligente y su opción de filmación dio la posibilidad a lxs profesorxs de preparar material tutorial para el acompañamiento diferido más allá del momento compartido presencialmente en el aula. La elaboración de estos tutoriales puede ajustarse a las necesidades específicas de lxs estudiantes y de las músicas que se desean abordar considerando las variaciones en el nivel de dificultad de las partes, por lo que otorgan la posibilidad de una práctica de conjunto aun cuando lxs estudiantes tienen distintas habilidades de ejecución desarrolladas. De este modo se atiende también a los conocimientos previos, hayan sido adquiridos dentro o fuera de la escuela.

Cuando, hace unos diez años, aparecieron en las aulas los celulares, lxs adultxs en las escuelas no sabíamos qué hacer. Es Gabriel Brener quien habla de *irrupción*, justamente por la tensión que se provoca al no saber muy bien qué hacer con eso que resultó inesperado. Inicialmente se discutía en torno a posibles medidas punitivas por el uso del celular en el aula, y no se pensaba en su posible uso para

el desarrollo de la clase: solo se lo miraba como un objeto disruptivo que profundizaba el desgaste de la atención de lxs estudiantes. Sobre esto, Brener afirma que “el celular pone en tensión la condición estática, estable, inmutable de la escuela en contraste con lo móvil, inestable y efímero de lo portátil” (2019: 1). Posteriormente, algunxs docentes se preguntaron por la utilización del celular en la clase. Es probable que muchxs hayan pensado “si no puedes con tu enemigo, únete a él” y eso haya fomentado la búsqueda de alternativas enriquecedoras.

En la escuela, en términos generales, el teléfono inteligente se utilizó para la búsqueda de información. Pero era necesario dar un paso más para evitar que lxs estudiantes dieran validez a todo aquello que apareciera en internet. De alguna manera fue una oportunidad inmejorable que se nos presentó al colectivo de lxs docentes para trabajar junto con ellxs sobre el uso y la importancia de la información: quién la posee y cuánto se la cuestiona. Como afirma María Eugenia Di Franco en su capítulo “La educación artística como estrategia de ruptura en la era digital”: el nuevo rol del docente, cuando se incorporan tecnologías, lo exime de transmitir los saberes que de manera superadora pueden ser consultados en línea.

El docente ya no es el portador y única fuente de acceso a la información, pero aún tiene mucho por hacer para ayudar a lxs estudiantes a construir criterios de búsqueda y selección crítica de la información en la inmensa marea informativa que lxs rodea.

Se vuelve una práctica docente necesaria entonces, señalar la falta de actualización de la información, convocar a analizar quién la construye, cómo se generan los contenidos, cuán en duda son puestos los resultados que ofrecen Google, Youtube, Wikipedia

(junto a las diferentes plataformas de consulta) y jerarquizar los resultados que internet ofrece. (Di Franco, 2022)

Esto es algo que compartimos con la mayoría de lxs docentes de los diversos campos de conocimiento, aunque en el campo artístico podemos decir que se nos presentaban a priori más opciones. En ocasiones, fueron lxs estudiantes quienes allanaron el camino para el uso de los dispositivos:

—Profe, no tengo la fotocopia de la letra, pero la busco en internet y la leo desde el celular.

—La versión original del tema está en youtube. ¿Quiere que lo busque y la escuchamos?

—Tengo un afinador en mi celu.

En el momento en el que fueron ellxs quienes se encontraron con la disponibilidad individual de recursos tecnológicos en el aula (celular, netbook), las posibilidades se ampliaron exponencialmente, porque se involucraron en la clase de muchas formas y ésta se comenzó a gestionar de manera colaborativa, e incluso en algunos casos lxs estudiantes se convirtieron de algún modo en “enseñantes” de lxs docentes.

El aprendizaje cooperativo es en especial valioso cuando se da en una comunidad de aprendices que tienen intereses comunes y se sienten unidos por normas y compromisos compartidos, aun cuando los miembros de esa comunidad difieran enormemente en cuanto a sus opiniones y formaciones previas. (Anijovich; 2014: 117)

Si bien Anijovich hace referencia al trabajo colaborativo entre docentes en las instituciones educativas, el tipo de comunidad de aprendices que se establece en el taller de música en la escuela tiene similitudes. Cuando ha sido una opción genuina de lxs estudiantes se configura un grupo de trabajo con intereses comunes. Es además un espacio en el que conviven visiblemente los saberes adquiridos tanto dentro como fuera de la escuela, estableciendo un intercambio muy dinámico entre pares, y entre estudiantes y docente.

Entonces, la tecnología presente desde el manejo hábil y fluido de lxs estudiantes permitió:

- » La autonomía para la preparación del instrumento (aplicaciones para afinar de fácil manejo).
- » El registro —tanto visual como sonoro— de una situación de ensayo, para su posterior reproducción y análisis (teléfonos celulares con cámara y grabador).
- » El acceso a innumerable cantidad de ejemplos musicales y su escucha inmediata (sitios web y aplicaciones multiplataforma).
- » La creación artística a través de medios más diversos y específicos (software y aplicaciones gratuitas con bancos de sonidos y comandos para la elaboración de bases rítmico/armónicas).

En síntesis, la presencia de ciertas herramientas tecnológicas en el aula propicia:

el desarrollo de un estudiante autónomo, con capacidad para trabajar junto a otros, y reconocer sus modos de aprender, sus estrategias, intereses, expectativas, ritmos de aprendizaje y estilos de pensamiento, así como también su entorno socioeconómico, bagaje cultural y experiencias anteriores. (Anijovich, 2014: 37)

De todo lo descrito hasta ahora, sin dudas la mayor parte hace referencia al uso de las tecnologías como recurso facilitador en la clase: recursos que, entre otras ventajas, nos permiten “ganar tiempo” y destinarlo a otras actividades que demandan mayor atención. El ensayo en el armado de ensambles musicales resulta siempre breve; tener unos minutos más puede significar la resolución de algún problema interpretativo detectado. Ya esto es ganancia.

Tal como se afirma en el Diseño curricular para la NES de la ciudad de Buenos Aires (AAVV, 2014): “El conocimiento musical se adquiere a través de la práctica musical. El saber hacer es, en relación con la música, saber tocar, saber cantar, saber improvisar y componer, saber escuchar, etcétera”.

Desde esta perspectiva es que se justifica considerar la práctica musical como contenido de la enseñanza. Se trata de una enseñanza que se apoya en los conocimientos adquiridos previamente por lxs jóvenes, tanto por enculturación como por ciertas prácticas y/o experiencias escolares y extraescolares. Recurriendo nuevamente al diseño curricular:

Los aprendizajes musicales que se promuevan encontrarán un anclaje en los conocimientos informales adquiridos por los estudiantes en su entorno social. [...]

Los conocimientos musicales serán incorporados como consecuencia de la reflexión sobre una práctica que los enmarque: analizar qué se hizo, y qué resultados se obtuvieron a partir de esa práctica, permite identificar qué habilidades están en proceso de adquisición e incluso qué estrategias pueden ponerse en juego para alcanzar progreso en esas habilidades.

[...] el conocimiento se produce cuando la reflexión sobre lo realizado permite identificar las estrategias

de resolución utilizadas y tenerlas disponibles para aplicarlas en una próxima situación por resolver. (195)

No existen dudas sobre las múltiples ventajas que los medios tecnológicos ofrecen en las clases de música. Hasta aquí, hablamos de los nuevos roles de docentes y estudiantes, y de cómo las tecnologías se convierten en *recursos* potentes que agilizan la gestión de las clases. Pero aún falta abordar un aspecto que es nodal en esta relación entre tecnología, música y educación, y es la posibilidad de que su uso propicie la *construcción de conocimiento* musical.

Vamos a describir a continuación cómo, en las prácticas de audición y de creación-composición, pudimos comprobar que efectivamente el uso de tecnologías facilita la construcción de conocimiento.

Y entonces ¿qué hacemos? Estrategias para enseñar a escuchar con el uso de TIC

Como se mencionara más arriba, hoy la tecnología le ofrece a lxs estudiantes una enciclopedia musical accesible a distancia de una mínima búsqueda en la web, y esto les permite proponer una música y mostrarla a la/el docente en el mismo momento del encuentro en el aula del taller. Más allá de lo operativo, creemos necesario profundizar en torno a las elecciones que hacen lxs jóvenes y las propuestas formativas que pueden hacerse para favorecer la construcción de criterios de búsqueda que propicien una escucha crítica.

Lxs estudiantes pueden encontrar de forma inmediata y por sus propios medios aquello que buscan o que les interesa. Si bien el acceso a músicas diversas a través de plataformas como Spotify es prácticamente ilimitado, creemos que el bombardeo mediático al que están expuestos lxs

jóvenes dirige la atención a un espectro reducido de música. Asimismo nos encontramos con jóvenes que manifiestan adhesión a ciertos tipos de música por “simbiosis” con su entorno (“porque mi amigo lo escucha”, “porque mi hermana lo pone en casa”).

Algo en lo que coincidimos es en la necesidad de acercarles aquello que no conocen, para extender el horizonte de sus experiencias musicales hacia nuevos ámbitos. Se trata de proponer una amplitud importante en el espectro de música que acercamos a lxs estudiantes: este es uno de los objetivos básicos del taller de música en la escuela secundaria. Pero la ampliación por sí misma tampoco sirve si no se generan espacios de discusión y reflexión sobre la música que se escucha y la que no se escucha porque no entra en los circuitos pensados para los jóvenes. Podríamos establecer una analogía entre los textos de los que habla Mariana Maggio en *Enriquecer la enseñanza* y lo que se pretende al facilitar el acceso a diversas músicas:

la importancia de enseñar a los alumnos a construir criterios de análisis, aquellos que precisamente les permitan entender desde qué marco de referencia están enunciados los desarrollos temáticos o aquellos que pueden dar lugar a una construcción sólida y propia del estado del arte o una discusión rigurosa que, al cuestionar, cree nuevos abordajes. Como docentes, abordamos un texto no solo atendiendo a lo que dice, sino a lo que no dice, lo que niega, lo que oculta, lo que banaliza, lo que recorta y, por supuesto, lo que impone en todas esas operaciones. (2012: 75)

Para justificar esta línea de acción formativa en torno a la escucha de músicas diversas, será necesario describir qué

variables inciden en la construcción del panorama musical que se les presenta disponible a lxs jóvenes.

En el último tiempo, se percibe una disposición por parte de lxs músicxs a desarrollar su trabajo en torno a los géneros que más venden para mantenerse vigentes en el mercado de la música de alcance masivo. Este fenómeno se ve reforzado con la presencia de un grupo reducido de artistas en los medios masivos, y la consecuente oferta de su música para los consumidores. El objetivo artístico queda entonces por detrás de los intereses económicos, y a la par del éxito comercial se configuran las tendencias de los oyentes.

Spotify, por citar a una de tantas plataformas que se configuran de la misma forma, genera una red de usuarixs que pueden seleccionar y agrupar música a gusto, pero también hace uso de estos mecanismos de forma intencional: así como se puede acceder a la música que escucha un contacto, Spotify también ofrece músicas agrupadas tanto por criterios definidos por la plataforma misma (por ejemplo, la creación de listas por “estados de ánimo”) como por el uso de algoritmos (los *rankings* de escucha o la sugerencia de artistas “que también escuchan lxs usuarixs que escuchan a determinadxs músicxs”).

El uso que lxs jóvenes hacen de esta plataforma como medio de acceso a la música nos invita a generar espacios de discusión en el aula para desentrañar de manera conjunta los alcances de esos mecanismos y los modos en los que pueden influir en la toma de decisiones. La propuesta pedagógica entonces se dirige hacia un análisis crítico y una escucha que deje de lado la “inocencia” propia de un usuario pasivo, que se deja llevar por las decisiones de la plataforma.

A modo de ejemplo:

Proponer a lxs estudiantes el análisis de la playlist de Spotify “el top 50 de Argentina” (actualizada diariamente en función de la cantidad de escuchas totales provenientes de los usuarios locales), desde los siguientes interrogantes: ¿cuántas canciones están interpretadas por artistas argentinxs y cuántas por artistas extranjerxs? ¿Cuántas canciones fueron publicadas en los últimos seis meses y cuántas fueron publicadas con anterioridad?

Estas preguntas permiten comprender qué tipo de música se está escuchando y la cantidad de géneros que encabezan este ranking. Se propone la reflexión en torno a qué expresa en términos de consumo y de globalización, qué relaciones pueden establecerse entre la cantidad y la calidad de la música que se escucha, la vertiginosidad de los cambios y la similitud entre los lanzamientos más recientes y la música ya vigente, entre otras reflexiones posibles.

El efecto colateral esperado es la revisión por parte de lxs jóvenes acerca de la conformación de sus preferencias personales: cuánto hay de “simbiosis” en sus elecciones musicales y qué oportunidades se han dado de escuchar otras músicas (no puedo saber si me gusta aquello que nunca probé).

Comprender que la música popular masiva está pensada para el consumo, y que toda persona tiene la capacidad y la libertad para hacer sus propias elecciones, permite a lxs docentes presentar otras músicas, camino que se ve facilitado por la motivación y la curiosidad generada. Entonces, el acercamiento a ciertas categorías que suelen estar por fuera de los intereses de lxs jóvenes (la música folklórica, la música “clásica”, las obras conceptuales y de largo aliento, entre otras) es posible y cobra sentido.

Luego, el trabajo de escuchar en profundidad no difiere mucho entre una y otra obra: ir descubriendo las diversas “capas” que la constituyen, analizar elementos discursivos (aspectos rítmicos, melódicos, texturales y formales) permite comprender mejor el sentido de una determinada manifestación musical, y acudir a esos análisis a la hora de tomar decisiones para la interpretación. Este tipo de análisis se complementa con el análisis literario que puede hacerse del texto de las canciones, y con la indagación sobre otros aspectos contextuales (filiación a un movimiento o corriente específica, relación con la producción de otrxs compositorxs contemporáneos, contexto de producción entre otras variables) para alcanzar una comprensión profunda de la obra estudiada.

Así como mencionamos más arriba la ventaja que suponía el ahorro de tiempo resultante del uso de ciertos recursos tecnológicos a la hora de disponerse para la práctica de ejecución e interpretación musical, en relación con la escucha debemos afirmar, por el contrario, que se necesita de mayor tiempo. La escucha siempre fragmentada y analítica va en detrimento de la calidad de la experiencia de audición musical. Tal como afirma Silvia Malbrán (2006: 95), “el gran cometido de la educación musical es ayudar a saltar la brecha entre el lenguaje exquisito de la música y la degustación comprensiva de las mayorías”.

El tiempo... en el taller de música el tiempo es música; ésta nos impone la necesidad de invertir un tiempo para ponernos en situación de escucha reflexiva. Parte del compromiso formativo que asumimos es generar las condiciones para que lxs estudiantes aprendan a detenerse y escuchar obras de largo aliento, ya que la música no se reduce a paquetes de información de dos o tres minutos. Así como el aprendizaje reflexivo exige un “pararse a pensar”, el contacto con músicas que se desarrollan en períodos más largos de tiempo

(diez, quince minutos o más) puramente instrumentales, cuyo “mensaje” no es unívoco y resultan ampliamente metafóricas, exigen un “pararse a escuchar” y dejarse atravesar por lo que la música genera; esta experiencia auditiva además colabora en la formación de una atención focalizada, en contraposición con lo *multitasking* y la atención diversificada, fragmentada y superficial propias de la contemporaneidad y los medios tecnológicos.

Escuchar música es un acto que apela a nuestra sensibilidad. La audición de música en vivo es una experiencia irremplazable, y desde el taller de música es necesario propiciar el encuentro de lxs estudiantes con los ámbitos en los que se desarrollan las más diversas manifestaciones musicales. Pero es innegable el valor que tiene el hecho de poder acceder a conciertos y recitales que se ofrecen en la web. Esto amplía el espectro de músicas al alcance del oído, porque pone a un clic de distancia algunas músicas que por otros medios no se hubieran escuchado.

Estrategias para la composición con el uso de TIC

Componer es organizar las ideas musicales. En el imaginario colectivo, un/a compositor/a es una figura que ha hecho un largo recorrido formativo para adquirir unos conocimientos muy especializados que lo habiliten a crear música y presentar obras validadas en ciertos ámbitos. Esta representación deja fuera no solo algunas prácticas compositivas que se pueden dar en el ámbito escolar, sino también mucha de la producción musical popular y masiva.

Sin embargo, componer es, lisa y llanamente, organizar ideas musicales, lo haga quien lo haga y en el ámbito que sea.

En el marco de las expectativas formativas del nivel secundario, las prescripciones curriculares nos invitan a hacerle

frente a estas representaciones y ofrecer a lxs jóvenes oportunidades para la composición como parte de las propuestas a desarrollar en el taller de música.

Históricamente, lxs estudiantes podían ver limitadas sus posibilidades de composición al no encontrar el modo de exteriorizar sus ideas musicales por falta de recursos técnico-instrumentales o vocales. Si a esto sumamos las limitaciones que pudiera tener la o el docente de acuerdo con su formación específica para andamiar el trabajo de sus estudiantes, el espectro de posibilidades de plantear prácticas compositivas se restringía aún más.

Sin embargo, la computadora como “instrumento” sí resulta familiar y accesible a lxs estudiantes. Entonces es más factible plantear hoy en día, con el uso de software específico, la manipulación de sonidos e ideas musicales al margen de las habilidades técnico-instrumentales. El caso de L-Gante lo demuestra: en una entrevista realizada en *filo.news* (2021), este joven cuenta cómo hizo sus primeros pasos en la música gracias a la disponibilidad de la netbook que había recibido a través del plan Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación. Estas máquinas traían, entre los programas de uso libre, el Audacity, y le bastó con comprar un micrófono accesible para realizar sus primeras grabaciones. Ese uso autónomo, impulsado por sus intereses personales, podría haber surgido a partir de una propuesta curricular hecha desde el taller de música.

A modo de ejemplo:

Proponer a lxs estudiantes un análisis de ejemplos musicales para la comprensión de estrategias compositivas puede ser un primer paso para el desarrollo de un proyecto de trabajo autónomo que culmina con la elaboración de una producción musical original. Se podría partir de preguntas como: ¿cuántas ideas diferentes identifican? ¿Encuentran similitudes/reiteraciones? ¿Cuáles son los rasgos más destacados de la organización de las ideas?

Luego, se podrían sistematizar algunos conceptos vinculados con los recursos compositivos. Utilizar analogías que vinculan la morfología con las imágenes suele ser de utilidad porque además, en el posterior uso de programas de edición y grabación, se da una correlación entre las acciones al manipular los sonidos o fragmentos musicales y las representaciones gráficas propias del software.

La actividad compositiva en sí podría implicar la elaboración de una obra en la que pongan en juego algunas de las estrategias compositivas estudiadas previamente. El material sonoro sobre el que trabajarían puede partir de fragmentos de obras preexistentes, o grabaciones originales y ediciones sobre las mismas.

Proponer además la elaboración de una bitácora en paralelo a la resolución del trabajo permite a cada estudiante realizar una reflexión metacognitiva que refuerza el aprendizaje en tanto obliga a dar cuenta del proceso y las decisiones tomadas a través del relato escrito.

Lo interesante de esta propuesta didáctica es que deja abiertas un sinnúmero de posibilidades en la selección y organización de las ideas que lxs estudiantes pueden realizar,

dando lugar a su creatividad. En este tipo de prácticas, lxs estudiantes ponen en juego un importante caudal de conocimientos que tienen a raíz del uso frecuente de otras herramientas tecnológicas. Los procesadores de texto poseen una serie de comandos que lxs jóvenes han incorporado y automatizado, de modo tal que acciones como “cortar”, “pegar” y “copiar” son trasladadas y aplicadas con facilidad, haciendo más asequible el uso de ciertos software aunque se enfrenten a ellos por primera vez.

El uso de alguno de los programas disponibles es un medio para la composición y no el objetivo formativo último. Estas facilidades que se mencionaron en el párrafo anterior refuerzan la idea inicial que se planteó respecto de la práctica compositiva como un abordaje del conocimiento musical posible.

En este punto, creemos necesario volver a la idea de que estas propuestas y reflexiones parten de experiencias concretas realizadas junto a estudiantes específicos en un contexto educativo también particular, y que no desconocemos los obstáculos que pueden presentarse para su desarrollo en otros contextos. De hecho, las propuestas fueron ensayadas en reiteradas oportunidades, dando resultados también diversos. Pero en todos los casos comprobamos que lxs estudiantes alcanzaron aprendizajes significativos.

Nos parece importante también aludir al enriquecimiento que implica para lxs estudiantes establecer contactos de manera permanente con aspectos contextuales que también hacen a las prácticas de audición y composición. Estamos haciendo referencia al tercer eje de contenidos que se propone en el diseño curricular de CABA. En palabras de Ana Mae Barbosa:

La contextualización es en sí una forma de conocimiento relativizada. Estudios sobre la cognición demuestran

que el conocimiento y la comprensión son más efectivos si son enmarcados por el sujeto. Es este marco lo que llamamos contextualización, el cual puede ser construido subjetivamente y/o socialmente. (s/f: 8).

Poner las prácticas de audición y composición en contexto no es sólo aludir a datos históricos vinculados con las obras de estudio, sino también indagar sobre el contexto de producción y difusión de las mismas, así como también ampliar la mirada hacia aspectos sociológicos, antropológicos, ecológicos, por nombrar solo algunos de ellos. Retomando a Barbosa, “es una puerta abierta a la interdisciplinariedad” (s/f: 8).

En este sentido, la experiencia de acercar músicxs profesionales a la escuela resulta siempre muy potente. El contacto y la descripción de su trabajo cotidiano desmitifican en parte los preconceptos en torno a la figura de la/del músicx consagradx y su estilo de vida.

La virtualidad en la que nos vimos inmersos a partir de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19 limitó la posibilidad de esos encuentros presenciales. Sin embargo, la posibilidad de incorporar las voces de músicxs existe, ya que pueden acercarse a través de las redes a lxs estudiantes y compartir con ellxs estrategias de trabajo, obstáculos, escuchas, y otros aspectos de su cotidianeidad.

Organizar la visita de un músico profesional para compartir una charla sobre la tarea cotidiana en la escuela implica una logística a veces compleja. La potencia de la experiencia amerita pensar otras estrategias posibles antes de descartarla. Entonces, puede establecerse el contacto por otros medios.

...lo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ponen a disposición de la tarea pedagó-

gica va mucho más allá de lo que se puede encontrar en la web. Crean la posibilidad de llegar a las fuentes, traer nuevas voces y generar construcciones en diálogos complejos y multiculturales. En esos escenarios, los alumnos son parte de esa construcción con otros que ya no lo son, en una creación que puede valer por su relevancia para todos los miembros de la comunidad. (Maggio, 2012: 74)

A modo de cierre

Estas reflexiones compartidas no clausuran de ningún modo la posibilidad de profundizar sobre las relaciones existentes entre la música, su enseñanza y el uso de las tecnologías. Se han dejado por fuera aspectos centrales de la experiencia musical como lo son la ejecución vocal e instrumental y el compromiso corporal en el aprendizaje de la música.

Como mencionamos anteriormente, lxs jóvenes llegan al taller con una experiencia previa en el uso de las tecnologías que nos desafía a ir más allá: en otros tiempos su uso pudo haber sido garantía de motivación e interés, pero hoy ya no lo es. Pensar en organizar una unidad didáctica o un proyecto en torno a la adquisición de habilidades para el manejo de un software que permite la manipulación de sonidos y músicas ya no tiene sentido pedagógico. El manejo del programa puede ser comunicado y generarse una práctica más o menos hábil del mismo, pero el objetivo de la propuesta tiene que seguir siendo la producción musical resultante: aceptamos que las TIC no pueden ser el fin sino el medio.

Por otra parte, el/la docente que, a partir de la presencia de las tecnologías en el aula, “autoriza” a sus estudiantes a asumir un rol colaborativo, comienza a pensar el espacio del

taller de forma más democrática, evitando ocupar espacios de poder que tiempo atrás eran incuestionables; la autoridad entonces pasa por otro lado.

Así como hemos analizado y reconocido todas las fortalezas que trae consigo el avance tecnológico, mantenemos también la convicción de que el rol docente y su corporeidad en el taller son irremplazables. Incluso frente al ideario colectivo que vio en la tecnología una opción supletoria (por ágil y económica, tentadora de un acceso global al conocimiento en términos generales, no sólo musicales), estamos convencidxs de que la música como quehacer humano se enriquece —tanto o más— gracias al encuentro presencial y colectivo. Sí creemos que este tiempo exige un proceso de inclusión y adaptación de las tecnologías en manos de quien se prepara para conducir los procesos de enseñanza. El desafío no pasa por dejar de lado ni por dejarse llevar por una ponderación absoluta y acrítica de lo novedoso que puede aportar la tecnología. La adaptación y la creatividad pueden funcionar como bastiones para trabajar y construir propuestas no sólo innovadoras, sino además adecuadas a las contingencias tanto globales como particulares que nos pudieran atravesar. Si coincidimos en que el aprendizaje se produce cuando lxs estudiantes atraviesan experiencias significativas, entendemos entonces que se necesita de una persona que las diseñe. Ese diseño se realiza considerando tanto la situación como lxs destinatarixs y el tiempo específicos a los que se dirige. Por lo tanto, desestimamos la posibilidad de utilizar sin ningún tipo de mediación los diseños pensados algorítmicamente que se suelen encontrar disponibles en la web.

Esa condición o posibilidad de poner en juego la creatividad a la hora de pensar en propuestas musicales para un taller concreto (para unxs estudiantes con nombre y apellido, para un tiempo particular) es la llave para una labor que

se renueva de forma permanente, alejándola de prácticas rutinarias. Es lo que permite encontrar riqueza y novedad en cada paso del camino de nuestra profesión.

El tiempo... y este tiempo en particular, ha evidenciado que la tarea docente involucra acciones tan diversas como profundas. Que la virtualidad salva distancias, pero no implica cercanías. Y que las artes, y la música en particular, siguen siendo motores vitales para la sociedad.

Bibliografía

AAVV (2014). *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo básico: 2014-2020*. Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Anjovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Paidós.

Barbosa, A. M. (s/f). Tópicos utópicos. Traducción del portugués de Violeta Celis. En línea: <<https://es.scribd.com/document/265479954/Topicos-Utopicos-Barbosa>>.

Brener, G. (2019). A propósito de lo disruptivo y sus efectos sobre la escuela. Entrevista a Gabriel Brener. *12(ntes)*, núm. 49, abril. En línea: <<https://12ntes.com.ar/descargar-revista/la-irrupcion-de-los-celulares-y-otros-dispositivos-en-la-escuela-descargar/>>.

Eiche, J. (1990). *Qué es el midi*. Milwaukee, Hal Leonard Publishing Corporation.

Formichella, M. y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. Repositorio institucional Conicet Digital. En línea: <<https://ri.conicet.gov.ar/>> (consulta: 28-4-2021).

Furnó, S. y Malbrán, S. (2000). *Hola!...¿qué tal?* La Plata, Sonerías.

López Cano, R. et al. (2014). *Postbroadcasting: innovación en la industria musical*. Buenos Aires, La Crujía.

L-Gante (2021). Grabé L-GANTE RKT con la compu del gobierno y un micrófono de \$1.000. Caja Negra. En línea: <<https://videos.filo.news/amp/L-Gante-034Grabe->

L-GANTE-RKT-con-la-compu-del-gobierno-y-un-microfono-de-1.000034--Caja-Negra-vy202103180001.html>.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

Malbrán, S. (2006). La representación en música. Hacia una construcción del "oído de la mente". Espinosa, S. (comp.), *Escritos sobre audiovisión. Lenguajes, tecnologías, producciones*. Lanús, UNLa.

Pérez Gómez, A. (2018). *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.

Serrés, M. (2012). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 6

Croma verde: didáctica del cine y nuevas tecnologías

Una experiencia de residencia significativa

Anabella Penalva

¿Qué pasa cuando los mundos se esfuman, se enfrían o sencillamente desaparecen? ¿Cómo reconocer los otros mundos que comienzan a anunciarse, no menos intensos pero sin duda de contornos no tan precisos? ... la categoría mundo comenzó a redefinirse: el mundo como lugar real o imaginario que proporciona a sus integrantes códigos y afectos, ciertas herramientas materiales y conceptuales y un tiempo y un espacio determinados.

Gonzalo Aguilar

Compartiendo experiencias

Este texto intenta dar cuenta de cómo una experiencia de residencia me llevó a repensar mi propia práctica docente en un contexto muy particular, el de la virtualización de la educación por el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) a partir de la pandemia provocada por el Covid-19 en el año 2020.

El cine es arte, pero también tecnología. La didáctica es una disciplina que, muchas veces como una rama de la pedagogía, es considerada un arte. ¿Qué sucede al interior de un encuentro entre didáctica, cine y las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación?

Se trata aquí de reflexionar acerca de la didáctica del cine a partir de un proceso de residencia docente en el marco de la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en artes” (DEyPEA) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la materia Cine argentino del Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de la provincia de Buenos Aires.

Contexto de residencia docente

En el marco de la cátedra, en un año “habitual” las residencias docentes se realizan en el nivel medio, a partir del segundo cuatrimestre. Si bien el proceso comienza ya en el primero con la oferta y selección de los espacios disponibles, en esa situación tan particular generada por la pandemia, fuimos modificando nuestro cronograma habitual en función de los cambios que la situación sanitaria indicaba.

Atendiendo a la realidad que estábamos atravesando y considerando que las escuelas que generalmente nos hospedaban, no permitían el ingreso a las instituciones de más personal que el permitido por el protocolo; redefinimos entonces la propuesta. Se generaron diferentes planes para poder completar con los requerimientos de la asignatura según la situación particular de nuestros estudiantes. Entre ellas:

La propuesta de máxima (propuesta A) fue pensada para quienes tenían inserción institucional, y comprendía la realización de una *residencia* de no menos de cuatro semanas/encuentros con tutoría de una docente del equipo.

Esta residencia implicaría cuatro encuentros virtuales consecutivos o encuentros virtuales y entregas diferi-

das para cubrir el mismo período de tiempo. Además, deberían elaborar un informe inicial diagnóstico, una planificación de unidad didáctica más planes de “clase” (o de elaboración de materiales) y alguna instancia de evaluación y retroalimentación formativa con lxs estudiantes. Para finalizar, la escritura de un informe final reflexionando sobre los resultados obtenidos, a modo de autoevaluación. (Álvarez, Coraggio, Di Franco, Penalva y San Juan, 2021)

Griselda Soriano es licenciada en artes y cuenta con una vasta experiencia docente en diferentes espacios de enseñanza de nivel superior. Como muchxs de nuestrxs estudiantes, una vez finalizada la licenciatura Griselda realizó su inserción a la docencia sin haber cursado el profesorado y regresó luego de varios años para completar su formación docente. En su caso particular, esta decisión fue producto tanto de requerimientos de titulación como de una necesidad personal.

Ella es una de las estudiantes que cursó la materia en ese año excepcional y pudo optar por esta “propuesta de máxima” que ofrecimos desde la cátedra, ya que contaba con inserción institucional. Yo sería su tutora. A comienzos del mes de octubre iniciamos el proceso que abarca el período de residencia y que culminó en noviembre del 2020. Durante ese acompañamiento el intercambio con Griselda fue constante, intentando, como siempre lo hacemos, seguir a Freire. Para este fundamental pedagogo “enseñar exige disponibilidad para el diálogo” (1996: 126). En su libro *Pedagogía de la autonomía* destaca cómo cada docente debe aprovechar las oportunidades que se le presentan para afirmar el compromiso para discutir y analizar hechos o conceptos con la certeza de que siempre se puede mejorar lo que ya se sabe y conocer lo que aún se ignora (1996: 126).

A partir de esta idea, y con la intención de reponer algo de ese diálogo, retomamos la voz y las reflexiones de Griselda que son compartidas aquí a partir de una selección de fragmentos de los documentos elaborados para la experiencia de residencia.

¿En qué institución se realiza la residencia?

El trabajo inicial para las residencias docentes habitualmente consiste en una observación institucional que permita a lxs residentes formarse una idea lo más clara posible del contexto social e institucional y elaborar hipótesis de la incidencia de los mismos en el desarrollo de sus prácticas docentes.

En esta oportunidad, lo que se solicitó para quienes ya estaban trabajando como docentes, fue un informe inicial que resultara un diagnóstico y que permitiera a la tutora acercarse a las características de la institución. Allí Griselda explica:

El Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales de Vicente López depende de la Municipalidad del partido y actualmente funciona en el Centro Universitario de Vicente López (CUV), situado en el barrio de Munro. En él se dicta la Tecnicatura Superior en Realización en Cine, Televisión y Video, además de cursos y talleres extracurriculares abiertos a la comunidad. Se trata de una institución con una historia particular, que comienza como un espacio de educación no formal. Su germen fue un curso de cine dictado en 1980 por el realizador Gabriel Teijeiro (quien hasta 2019 fue director del Instituto y docente), que fue creciendo de a poco: al año siguiente se transformó

en un taller anual —bautizado “Taller de Cine Contemporáneo”— que abordaba la realización audiovisual exclusivamente desde la práctica; poco después se sumó un segundo año y, ya en los ‘90, se convirtió en un taller de tres años de duración. De la mano de este crecimiento, fue creciendo también su cuerpo docente, al que se iban integrando algunos egresados. En 2014, el Taller se convirtió en un instituto de nivel superior, y esto implicó una enorme cantidad de cambios: la incorporación de nuevos docentes y áreas que hasta ese entonces no habían formado parte de la propuesta de formación (como las materias “teóricas” y “de historia”), una reorganización de la carrera en materias, la demanda de planificaciones, la necesidad de implementar evaluaciones como modo de acreditación, entre los más significativos. Estos cambios se dieron no sin ciertas resistencias, sobre todo durante los primeros años; algunos docentes los percibieron como imposiciones burocráticas y un obstáculo para el vínculo con los estudiantes pero también como un avance para la institución.

Como consecuencia de esta historia, el cuerpo docente es hoy muy heterogéneo: en él conviven quienes forman parte de la institución desde su comienzo —egresados de los primeros años devenidos en docentes (algunos ya se jubilaron o están próximos a hacerlo)—; quienes fuimos estudiantes en la última etapa de taller, nos formamos y trabajamos también en otras instituciones y “volvimos” como docentes en el comienzo del período de transición y quienes se sumaron con el instituto convertido en terciario sin haber sido estudiantes. Estas fueron grandes transformaciones para una institución que durante décadas

fue muy endogámica y estuvo integrada por un cuerpo docente homogéneo (desde el punto de vista etario, de género y también en cuanto a sus trayectorias como estudiantes y docentes) y han dado lugar a ciertas tensiones —explícitas e implícitas— pero también a intercambios productivos y aportes enriquecedores. Hoy dictamos clases en el instituto veinte docentes. (Soriano, 2020)

Luego de este recorrido desde los inicios del instituto hasta la actualidad, Griselda analiza algunas de las implicancias que la identidad así forjada conlleva para algunos de los espacios curriculares. Especialmente focaliza en una de las materias en la que se desempeña como docente y en la cual llevará adelante la residencia en el marco del profesorado de Artes.

Esta historia dejó también marcas identitarias muy fuertes en la institución y su proyecto. Por una parte, existe un pronunciado sentimiento de pertenencia institucional en el cuerpo docente. Por otro lado, el concepto de “taller” persiste en un ideal educativo cuyo núcleo es el anclaje en la práctica; además, como mencionaba antes, la institución se autopercibe como un espacio de enseñanza “libre” en contraste con otros (hipotéticos) espacios educativos que se consideran como más burocráticos y separados de la práctica. Esto tiene consecuencias diversas. Una no menor es que persiste la concepción de que las materias “teóricas” o “de historia” (como aquella en la que llevará a cabo la residencia) son “secundarias”. Como herencia del proyecto educativo del Taller, cada grupo de estudiantes desarrolla uno o varios proyectos anuales de cortometraje, que articulan el trabajo de

las materias “técnicas”; en consecuencia, aquellas asignaturas que quedan por fuera de esto (sobre todo en el segundo cuatrimestre, en el cual las tareas de preproducción, rodaje y postproducción se intensifican) son percibidas por algunos estudiantes y docentes como “accesorias”. (Soriano, 2020)

Si bien la discusión en torno a esta supuesta e infundada división entre los tipos de asignatura excede los límites de este escrito, destacamos la situación particular de Griselda ya que tiene a cargo tanto una materia de las llamadas teóricas y una de las prácticas o técnicas (Cine argentino y Guion II respectivamente). En este sentido, ella rescata la posibilidad de haber establecido un vínculo previo con lxs estudiantes durante el primer cuatrimestre de ese año en la materia Guion II y enfatiza cómo eso le allanó de alguna manera la continuidad y participación activa de lxs estudiantes en la materia “teórica” en la cual realizó la residencia.

El grupo con el que trabajaré en la residencia, en el marco de la materia Cine argentino, está integrado por veinte estudiantes de segundo año. Muchos de ellos son compañeros desde el año pasado y todos excepto uno —que no pudo cursar la materia en 2019— lo han sido durante el primer cuatrimestre. Considero que los vínculos y la dinámica grupal preexistentes facilitaron en cierta medida la cursada en el contexto del ASPO: la gran mayoría manifestó al terminar el primer cuatrimestre la importancia que había tenido el trabajo con sus compañeros no solo en lo que respecta al aprendizaje sino también a la hora de sostener la cursada. En el primer cuatrimestre, fui su docente en la asignatura Guion II; llegamos a tener una sola clase presencial la semana previa al ASPO, por lo que más

allá de esa instancia de presentación la totalidad del trabajo del año se realizó de manera virtual. Más allá de mis temores iniciales sobre la posibilidad de generar un vínculo con los estudiantes en la virtualidad, desde un comienzo el grupo se mostró participativo y abierto, algo que, honestamente, me sorprendió. Considero también que colaboró con esto el hecho de que las materias de Guión suelen despertar bastante interés (y a veces algunos temores) por ser la base del proyecto troncal que se desarrolla a lo largo del año. Para favorecer el intercambio con aquellos alumnos de más bajo perfil, durante el primer cuatrimestre hice pequeñas reuniones de consulta por equipos de trabajo (de entre 2 y 4 integrantes) que fueron una oportunidad para interactuar de forma directa con todos ellos y hacer un relevamiento de sus situaciones particulares.

Menciono la experiencia en Guion II porque creo que a lo largo de ese primer cuatrimestre construimos un clima de confianza que se refleja en el trabajo de este cuatrimestre; si bien los contenidos y objetivos de ambos espacios curriculares son muy diferentes, y teniendo en cuenta que Cine argentino es una materia en la que los estudiantes suelen tener más “resistencias”, creo que el vínculo que se generó ha incidido positivamente en la cursada de este cuatrimestre. Por otra parte, creo —y lo hemos comentado con otros docentes— que hay cierto desgaste en el grupo y un cansancio visible vinculado con el contexto: muchos estudiantes viven con sus familias y les resulta difícil encontrar un espacio para el estudio, algunos tienen hijos a cargo, muchos están trabajando en circunstancias no muy favorables... (Soriano, 2020)

Sabemos que el vínculo que se establece tanto entre docente y estudiantes como entre los estudiantes es un aspecto fundamental en cualquier encuentro educativo. Si bien, como menciona Maggio (2021), el vínculo construido en la presencialidad no es el mismo que el de la virtualidad, esta ayudó a la consolidación de los lazos cuando fue posible. Ese fue el caso de Griselda y sus estudiantes de Cine argentino. La trama vincular se fue tejiendo tanto en los encuentros sincrónicos con todos, como en las propuestas con grupos más reducidos según las necesidades detectadas.

Contenidos, estrategias y recursos: qué, cómo y con qué enseñar cine

Una didáctica específica del arte cinematográfico, enmarcada particularmente en el nivel superior, es, sobre todo, una didáctica en construcción,

cuyo objeto de análisis es lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión. (Lucarelli, 2011: 4)

La autora enfatiza la reciente configuración de una didáctica de nivel superior y la existencia aún de polémicas en torno a la necesidad de su existencia. Podemos suponer entonces, cuánto más reciente y ¿conflictiva? puede resultar una didáctica del cine del nivel superior. Por no mencionar la

famosa, a esta altura, división entre materias teóricas y prácticas dentro de la propia disciplina.

En términos generales, podemos considerar algunas características que esta didáctica comparte con los procesos de enseñanza y aprendizaje del cine en el nivel medio. Las propuestas más productivas implican siempre una contextualización del material audiovisual a trabajar, el visionado específico de alguno o varios fragmentos, guías o ejes de análisis que permitan focalizar la observación según los objetivos planteados para los contenidos específicos y la puesta en común de las apreciaciones realizadas.

Respecto del rol y funciones del docente, su tarea primordial estará ligada a la selección estratégica del material audiovisual para el desarrollo de sus clases. La previsión estratégica del material está estrictamente ligada con una selección de fragmentos audiovisuales que permitan, por un lado, mantener la atención e interés del alumno por un tiempo brevemente limitado, y por otro, fortalecer aquello que se espera enseñar con un fragmento que por su precisa selección contiene la riqueza didáctica que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase.

Con respecto a los *alumnos*, se estimulará la variedad en las formas de percepción del material audiovisual. (Veaute, 2012: 21)

Con la virtualización de la enseñanza durante gran parte del 2020 se manifestaron diversas complejidades en términos de llevar adelante propuestas que efectivamente resultaran significativas y atendieran a todos los componentes de una planificación pensada para la presencialidad.

Es nuevamente Maggio quien nos permite encuadrar lo sucedido en esos tiempos. La autora propone una distinción en lo relativo a las diferentes fases en la educación virtualizada: una primera fase que se caracterizó por “poner a disposición” (2021: 50) materiales y propuestas de actividades tanto en las ahora ya conocidas aulas virtuales de diferentes plataformas como envíos en PDF, PPT a través de correos electrónicos, entre otros. La segunda fase emergió a los pocos meses como una esperanza: los encuentros sincrónicos.

Haciendo una metafórica parada de la imagen, nos detenemos en una cuestión nodal para la enseñanza del cine. Lxs jóvenes que cursan cualquier asignatura vinculada al arte cinematográfico, tienen ya una alta posibilidad de acceso al material audiovisual. En relación con esto, Griselda reflexionaba durante el primer cuatrimestre en la cursada de DEyPEA:

...si hoy un estudiante puede tener —en teoría— acceso a buena parte de la producción audiovisual del mundo desde que existe el cine, ¿qué tenemos *nosotros* para enseñarle y qué *debemos* enseñarle? ¿Qué es lo que *sabe* un docente cuando la *información* pasa a estar —insisto, en teoría— al alcance de todos? Y ¿qué sentido puede entonces tener para un estudiante el “aprendizaje acerca de algo” del que habla Perkins (2010) al que muchas veces se reduce la enseñanza artística?

Los cambios sociales, tecnológicos e institucionales implican un desafío inmenso: que podamos pensar nuestras prácticas y nuestro rol como maleables y que asumamos que la incertidumbre es, como señala Serra, parte constitutiva de nuestra práctica. Como también plantea Serra, y aunque el ingreso a la docencia

tiene sin duda sus complejidades, en esto todos somos y seguiremos siendo siempre principiantes. (Soriano, 2020)

De allí se desprende que una de las principales preocupaciones que tuvimos lxs docentes en ese contexto fue la modificación de los contenidos; tuvimos que volver a priorizar y “volver a los aspectos mínimos como condición para acercarnos a lo que es central, relevante y contemporáneo” según Maggio (2021: 81).

Efectivamente, durante el período de residencia de Griselda, las clases sincrónicas se realizaban cada quince días y la duración de las mismas no excedía las dos horas reloj. Esto llevó a realizar un recorte y priorización de contenidos a abordar durante toda la unidad y en cada encuentro en particular por parte de la docente-residente.

...y con respecto a las decisiones tomadas en el marco del ASPO, me planteé recortar los contenidos (sobre todo considerando que Cine argentino tiene una carga de visionado y lectura grande en relación a otras materias) pero intentando no perder de vista los objetivos. Para esto, recorté algunos temas y les propuse convertir ciertos contenidos y actividades en optativos. (Soriano, 2020)

Es necesario destacar que la selección realizada para la planificación del período de residencia resultó convocante y significativa para sus estudiantes: Problemáticas del cine argentino contemporáneo.

Una vez definido el qué enseñar, en relación con las decisiones y estrategias desplegadas, Griselda articuló en su propuesta de enseñanza las fases identificadas por Maggio:

Otra decisión importante, considerando también el trabajo en otras asignaturas, fue intentar distribuir estratégicamente las clases sincrónicas, en vez de tener clases semanales, y que fueran más breves que las presenciales (que habrían sido los lunes de 19 a 22.30; actualmente nos conectamos no más de una hora y media). Busqué, entonces, incentivar el trabajo asincrónico. Esta decisión no tuvo que ver solamente con la idea de “alivianar” la cursada sino que intenté pensarla de la mano de los objetivos y la evaluación: si uno de los objetivos de la cursada es que los estudiantes puedan pensar el cine a través de la escritura, trabajar a partir de pequeñas consignas asincrónicas puede ser también un modo de ejercitar el análisis escrito y llegar mejor preparados a las evaluaciones, y de poder acompañar y evaluar ese proceso. Se alentó a los estudiantes a estar al día con esas consignas semanales, pero también señalando que pueden resolverlas a su ritmo siempre y cuando se mantengan activos en la cursada. Por otro lado, una percepción (y un reclamo) habitual de los docentes del instituto es la falta de autonomía de muchos estudiantes; en ese sentido, considero que puede ser una oportunidad para estimular el aprendizaje activo y ver qué sucede si se propone a los estudiantes gestionar sus tiempos de otra manera. (Soriano, 2020)

Ahora bien, con los encuentros sincrónicos se planteaba otra complejidad: ¿cómo llevar adelante la propuesta a través de una plataforma de video conferencia que, necesariamente, dificulta el compartir fragmentos audiovisuales?

Una dificultad particular a la hora de planificar fue cómo reemplazar en la virtualidad el trabajo que so-

líamos realizar en las clases presenciales a partir del visionado de fragmentos de las películas. Nos reunimos para las clases sincrónicas vía Zoom y, si bien es posible compartir pantalla en la aplicación, los resultados al compartir contenidos audiovisuales distan mucho de ser ideales. La propuesta fue, entonces, armar “microclases”¹ multimedia semanales articulando textos, links a la bibliografía, audios, fragmentos de las películas y consignas disparadoras que invitaran a observar determinadas cuestiones. Cada presentación se conecta con una consigna para debatir por escrito vía Classroom o para discutir en Zoom las semanas que tuvimos clases sincrónicas. (Soriano, 2020)

En las clases sincrónicas de Griselda e incluso en las presentaciones Google que utiliza para los envíos diferidos hay algo del lenguaje cinematográfico. Si pensamos al montaje como lo más específico de ese lenguaje, donde se realiza la organización de los planos de una película a partir de determinadas condiciones de orden y duración (Jurgenson y Brunet, 1990: 17), podemos asimilar las propuestas de Griselda con aquella definición del montaje. Se trata de selección y ordenamiento, tal vez, sobre un croma verde,² metafóricamente hablando.

Los encuentros sincrónicos de la materia Cine argentino, se desarrollaban alternando diferentes plataformas de video llamadas y aula virtual (del zoom al classroom). Además, Griselda utilizaba de manera constante las diferentes

1 El término microclases se utiliza aquí en función de la extensión de las clases realizadas en envío diferido. Para pensar las microclases como dispositivo de enseñanza en términos de la formación docente *cfr.* Anijovich *et al.* (2009: 119-133).

2 El croma es una técnica audiovisual que permite construir espacios ficticios utilizando, en general, un lienzo verde sobre el cual se pueden añadir objetos o paisajes. Para ampliar ver: <<https://hipertextual.com/2019/03/croma-greenscreen-magia-cine>>.

herramientas que cada una de ellas ofrece: nubes de palabras, foro, chat y trabajo en subgrupos, entre otros.

A modo de ejemplo, reponemos aquí el plan de trabajo para un envío diferido:

El trabajo de esta semana se desarrollará de manera asincrónica a partir de distintos recursos didácticos: el visionado de una presentación multimedia en formato Presentaciones de Google, incluyendo una selección de fragmentos de *Juan, como si nada hubiera sucedido* (Carlos Echeverría, 1987) y *Los rubios* (Albertina Carri, 2003), textos y audio, la lectura de la bibliografía asignada, la resolución por escrito de una consigna en Google Classroom a través del formato “Pregunta” y la lectura de un breve texto de cierre (con la opción de elaborar un archivo de audio) a redactar, en principio, una vez recibidas las respuestas de lxs estudiantes. (Soriano, 2020)

Griselda aclara:

Tanto estudiantes como docentes del instituto estamos familiarizados con el entorno Google dado que hace unos años incorporamos Google Classroom; en el caso de esta materia, incluso antes del ASPO, los materiales estaban organizados en Google Classroom y Google Drive. Las presentaciones de Google permiten incorporar directamente los materiales almacenados allí y facilita algunos procedimientos (por ejemplo, incrustar fragmentos seleccionados de las películas sin necesidad de editarlos) y, más importante aún, permite que lxs estudiantes puedan reproducirlas sin necesidad de descargarlas (algo que les ahorra consumo de datos muchísimo mayor que implicaría

descargar una presentación con video en PowerPoint o las mismas películas y las dificultades para el acceso al material a quienes tienen problemas de conexión). También es una oportunidad para aprovechar el medio virtual en el que estamos trabajando, ya que permite linkear los materiales más diversos, también por fuera del entorno Google, e invitar a los estudiantes a indagar algunas cuestiones por su cuenta.

Desde el punto de vista pedagógico, las presentaciones fueron pensadas para articularse a modo de “microclases” (por supuesto, tan sólo en parte, dado que en ellas el diálogo con los estudiantes es hipotético), con una estructura que se asemeja a la de los distintos momentos de la clase (iniciales, de desarrollo, de consolidación y finales). Teniendo en cuenta las estrategias de enseñanza pensadas para la asignatura, estas presentaciones se articulan, generalmente, considerando el rol de guía de la docente y trabajando sobre todo a partir de preguntas de distinto nivel cognitivo; a esto se suman, a veces, breves segmentos expositivos y una consigna que los estudiantes deben responder en Classroom o en las clases sincrónicas, a modo de evaluación formativa. Si bien las preguntas que forman parte de las presentaciones se convierten en preguntas retóricas, considero que siguen siendo valiosas en tanto disparadores para el análisis, dado que invitan a los estudiantes a tomar un rol más activo a la hora de trabajar con el material; varias veces a lo largo del cuatrimestre las han retomado voluntariamente en alguna consigna o las han traído a colación en los debates en clase. (Soriano, 2020)

Reflexiones compartidas

La reflexión final del período de residencia de Griselda se realizó en el mismo formato que el que utilizó para articular los encuentros sincrónicos con los envíos diferidos: una presentación de Google. Recordamos que lo que permite este formato es alternar diapositivas, imágenes, enlaces a diferentes sitios web y archivos de audio.

Elegí elaborar el informe final en este formato porque me pareció una manera de dialogar con el que fue el formato de las clases no sincrónicas durante la residencia, que fue este mismo. Y también porque me parece un formato útil para incorporar de manera más o menos fluida las imágenes. Y, un poco más adelante, las imágenes que quiero incorporar porque me parecen productivas para pensar la evaluación de este período de residencia, por lo menos parte de ella, son las participaciones que tuvieron los estudiantes en classroom a partir de las consignas de las clases no sincrónicas, porque la participación que tuvieron en las clases sincrónicas fueron parte de las clases observadas. Pero el resto permaneció fuera de campo, entonces me parecía interesante poder incluirlas para poder sumarlas a esta evaluación. (Soriano, 2020)

Allí revisa el punto de partida a partir del informe inicial realizado y destaca que la mayor ventaja es que ya conocía al grupo y venían trabajando desde principio de año. Plantea que avanzó en contra de los propios prejuicios sobre la modalidad virtual: en términos de la construcción del vínculo pedagógico y la realización efectiva de las actividades propuestas. Comenta además que tuvo buenos resultados en los parciales (esto no se incluía en el informe inicial).

Para empezar se me ocurrió que podía ser interesante revisar el punto de partida. Entonces me fui a releer el informe inicial de la residencia como para pensar cómo habían funcionado esas cosas que había detectado ahí y me parece que la principal ventaja con la que corría a la hora de encarar este período de residencia era la experiencia previa obviamente con estos estudiantes y la relación de confianza que ya habíamos logrado establecer. Cosa que a mí particularmente me deja muy satisfecha el trabajo de este año, no sólo de este último mes porque me parece que fue un poco en contra de muchos prejuicios que, a veces con justa razón, hay con respecto al trabajo en modalidad virtual, que muchas veces se piensa como algo despersonalizado y con una imposibilidad de establecer un vínculo pedagógico. Y mi experiencia afortunadamente distó muchísimo de eso, sobre todo con este grupo de estudiantes en particular que es un grupo, como comentaba en el informe inicial, bastante activo y que se mantuvo activo todo el año y que desde el comienzo se mostraron muy abiertos. Llegaron a esta última parte del año muy cansados, de hecho durante las últimas semanas de la residencia muchos me mandaron mensajes y me hicieron comentarios del agotamiento general, me pidieron disculpas por entregar las cosas tarde, por estar más colgados de lo habitual y un montón de comentarios medio terapéuticos por el estilo, con justa razón. Pero más allá de eso, en este contexto yo no podría haber tenido más suerte con respecto a la gente con la que tuve la fortuna de trabajar.

En el momento del informe inicial había un elemento que yo no tenía todavía que eran los primeros trabajos prácticos que entregaron que fue en modalidad

de parcial domiciliario y que corregí durante la primera semana de residencia y que tuvieron resultados bastante positivos. Cosa que también hubiera sido algo para incluir en ese informe, de haberlo tenido, porque en ese sentido, la base para el trabajo un poco más teórico, un poco más conceptual y de análisis era bastante buena, por lo menos teniendo en cuenta esa primera evaluación sumativa.

Como la mayoría de lxs docentes, luego de un intenso, extraño y complejo año lectivo, da cuenta de un cansancio personal pero aclara que sin embargo sus expectativas se vieron superadas en relación con la respuesta de lxs estudiantes a las propuestas realizadas.

Después, pensando en otras cuestiones menos ventajosas del punto de partida de la residencia, yo diría que la principal desventaja es, además de todo este cansancio arrastrado por los estudiantes, el mío. Sinceramente venía muy agotada, cansada y estresada llegado el momento en el que esto comenzó. Y también sabiendo que estaban entrando en una etapa muy intensa de trabajo en otras materias, sinceramente mis expectativas de participación para este último mes de clase, no eran muy altas. Sumado también a que el trabajo de las semanas no sincrónicas tampoco estaba planteado como obligatorio, muy sinceramente, tenía muy buenas expectativas para con los estudiantes, porque me vienen demostrando mucho interés, mucho compromiso, mucho respeto y ganas de aprender. Pero siendo realista y sabiendo que estas últimas semanas están básicamente en rodaje en sus casas y de maneras un poco extrañas pero en rodaje al fin, con todo lo que eso implica, la verdad es que no

esperaba mucha participación. Y es más, no esperaba tampoco mucha asistencia a las clases sincrónicas. En ese sentido me parece, adelantándome un poco, que superaron bastante mis expectativas.

La organización del informe final distribuye una reflexión por semana del período de residencia. En el caso de los envíos diferidos compartió la consigna realizada y los aportes de lxs estudiantes (vía Classroom, las devoluciones de Griselda son potentes y resultan significativas: retoma, alienta y profundiza en cada caso).

Además, repiensa las estrategias utilizadas. Por ejemplo, en la primera clase señala que tal vez hubiera sido mejor presentar una película en lugar de dos, pero lo deja en duda: las participaciones de lxs estudiantes siguen llegando a la fecha del informe final de residencia elaborado por Griselda y las mismas presentan un cruce entre las dos películas trabajadas.

Destaca la recuperación de algo del diálogo que sucede en la presencialidad a través de las propuestas realizadas. Reflexiona en torno al resultado de los objetivos planteados para cada clase.

En el caso de las que fueron observadas en el marco de la residencia, Griselda utiliza en el informe el formato audio: a partir de pensar que la segunda le pareció corta, reflexiona sobre la estructura de la misma (se propuso una lectura previa y considera que dejar más tiempo para el debate podría ser mejor; lo mismo sucede con el tercer encuentro donde se presentó mucho debate al inicio, que estaba pensado como momento expositivo) y piensa posibles estrategias de cambio.

Explicita que el trabajo en grupos es una buena estrategia para la virtualidad.

En el caso de la última clase (envío diferido) plantea que es donde menos se cumplieron los objetivos, porque las actividades estaban planteadas como optativas (no los contenidos).

Destaca la participación de lxs estudiantes en muchos casos por fuera de la consigna (desde la opinión) y relaciona estas intervenciones con lo que sucede en una clase en la presencialidad.

A modo de cierre, plantea que estuvo realizando breves reuniones por grupo para la elaboración del trabajo final que deben realizar los estudiantes. Destaca que todxs eligieron temas de la última unidad, que fue la desarrollada durante su residencia docente, y enfatiza que tanto la selección como los cruces que propusieron lxs estudiantes dan cuenta de que se cumplieron los objetivos generales planteados.

A modo de cierre quería comentar algo que si bien queda por fuera del marco de residencia, transcurrió inmediatamente después, casi superpuesto, de hecho, con el trabajo de la última semana, que fue un primer acercamiento a la entrega que van a tener que llevar a cabo la semana que viene. Es la presentación de un proyecto monográfico a partir de uno de los temas de la materia. Después llevar a cabo ese proyecto, elaborar y entregar la monografía final es el equivalente a nuestro examen final.

Esta semana hice muy breves reuniones de consulta con cada equipo (el trabajo lo están realizando en grupo). Así que me reuní entre diez y quince minutos con cada grupo para ver cómo venían. Si ya estaban definiendo un tema, si ya estaban leyendo, si tenían dudas con respecto a cómo formularlo. Si estaban más

o menos orientados con respecto al eje de análisis que iban a elegir y lo que necesitaran preguntarme.

Y algo que me sorprendió es que, absolutamente todos los equipos eligieron temas de esta última unidad, muy repartidos entre el nuevo cine argentino, la cuestión del realismo, de representar la marginalidad, de representar personajes, espacios que no tenían lugar en el cine de ese momento. En algunos casos la cuestión de género, a partir de Lucrecia Martel y otras realizadoras. En todos los casos tomaron, porque era parte de la consigna (o están tomando, porque todavía lo están elaborando) una de las películas que vimos. Pero en la mayoría de los casos diría, sino en todos, están sumando películas que están por fuera del programa que también es una propuesta para este trabajo. Y si bien la realidad es que en algunos casos les sugerí quizás recortar, porque estaban sumando por ejemplo ocho o diez películas, para un trabajo que van a hacer en poco tiempo y que no tiene tanta extensión y me pareció que no iban a llegar a buen puerto. La realidad es que la selección, en todos los casos, del corpus de películas a analizar y el cruce que hicieron entre las del programa con las que sumaron por voluntad propia es muy pertinente.

En ese recorte del tema me parece que se evidencia el cumplimiento de los objetivos generales de la unidad que para mí tenían que ver sobre todo con poder identificar algunas problemáticas clave del campo cinematográfico argentino contemporáneo y poder caracterizar esto, comparar las películas, ponerlas en relación, abordar de manera más o menos autónoma el análisis, por lo menos en este primer paso poder

recortar un tema y trabajar en equipo para hacerlo y para poder construirlo. Pensar el presente del cine argentino, el presente más presente aún que el del nuevo cine argentino que estuvimos viendo en esta última unidad y en relación con su historia, es algo que apareció, diría, en la mayoría de los casos. Muchos cruzaron o están queriendo cruzar esas películas de fines de los '90 o principios del 2000 con películas más contemporáneas. Algunas de los mismos realizadores pero otras con cruces más transversales, quizás a partir de un eje temático o alguna cuestión audiovisual.

Se lleva ideas para los próximos cuatrimestres en los que se continuará con el dictado de manera virtual. Su intento fue invitar a lxs estudiantes a tener un rol más activo en el cine argentino y cree que esto se logró mejor que el año pasado.

Finalmente, destaca que hay estrategias que servirían para tomar a futuro en diferentes formatos, tanto virtuales como presenciales.

Más allá de la cantidad de cosas que nos gustaría haber hecho de otra manera o que me gustaría poder hacer de otra manera en el futuro, incluso si el contexto no es beneficioso y se llega a tener que repetir una experiencia a distancia, me llevo un montón de ideas sobre cosas que se podrían cambiar pero también me llevo un montón de ideas respecto a algo que decía al principio que es la posibilidad de construir una relación, un vínculo pedagógico y de hacer circular un poco el conocimiento y de invitar, quizá para mí lo más importante, es poder invitar a los y las estudiantes a tomar un rol un poco más activo a la hora de meterse en el cine argentino. Algo que a mí me obsesiona bastan-

te, que a veces me preocupa y que en este momento, contra todo pronóstico en el final de un cuatrimestre y de un año particularmente complejo creo que se logró. Incluso diría hasta un poquito mejor de lo que pasó por ejemplo el año pasado en esta misma materia, en esta misma institución. Con lo cual también me quedo pensando en cuáles de estas estrategias que pusimos en juego este año podríamos retomar, reciclar y hacer funcionar también el día de mañana en una cursada presencial, en una cursada mixta o en el formato que sea que nos encontremos en un futuro.

Teoría y práctica, reflexión y hacer

En palabras de Paulo Freire:

Es por eso por lo que el momento fundamental de la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la propia práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. (1996: 40)

La experiencia de residencia de Griselda en un momento tan particular y en el marco de la virtualización de la enseñanza me permitió repensar también mi propia práctica. Esa virtualización puso en jaque algunas de las estrategias, dinámicas y los estilos de enseñanza a los que los docentes nos vamos muchas veces “acostumbrando”. Porque funcionan, porque nos resultan cómodos, porque no disponemos del tiempo requerido para innovar, sobre todo en relación

con las nuevas tecnologías. Recordemos que esta innovación es entendida por Litwin (2008: 65) como la planificación y puesta en práctica de prácticas de enseñanza que permitan mejorarlas o mejorar sus resultados. Resultó para mí una suerte de “vuelta a la residencia” en palabras de Maggio (2021: 74), un recomenzar en las prácticas de enseñanza. Y ese nuevo inicio es imposible después de varios años en la docencia sin una profunda reflexión. Esta experiencia me permitió reflexionar profundamente acerca de mi propia práctica docente. Y reconocer, una vez más, la importancia fundamental del vínculo pedagógico, la disposición al diálogo y la necesidad de atrevernos a innovar, también, con las nuevas tecnologías en la enseñanza del cine.

Bibliografía

- Aguilar, G. (2006). *Otros mundos: un ensayo sobre el nuevo cine argentino*. Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Álvarez, C., Coraggio, M., Di Franco, M. E., Penalva, A. y San Juan, M. (2021). *La creatividad desafiada: prácticas en la formación de docentes en Artes*. Buenos Aires, Publicación en Prensa.
- Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós, Buenos Aires.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jurgenson, A. y Brunet, S. (1990). *La práctica del montaje*. Barcelona, Gedisa.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- López, J. M. (2019). El croma, la verdadera magia del cine. *Hipertextual*, en línea: <<https://hipertextual.com/2019/03/croma-greenscreen-magia-cine>>.
- Lucarelli, E. (2011). *La didáctica del nivel superior*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires, Paidós.

Soriano, G. (2020). Informe inicial, Planificación de unidad, Planes de clase, Reflexión final para la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes, Profesorado en Artes. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Veaute, A. (2012). Algunas consideraciones acerca de la didáctica específica del cine. Álvarez, C. et al., *Las didácticas específicas en el arte: una aproximación a la enseñanza de los lenguajes artísticos*. Ficha de cátedra. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Capítulo 7

Evaluar en educación artística

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti

Introducción

Este capítulo se propone sistematizar aportes para la evaluación en educación artística. Mencionar esta posibilidad implica que la evaluación en este campo requiere de la mirada experta de quienes enseñan y que tiene que ser coherente con la enseñanza.

Presentaremos el campo de la evaluación de los aprendizajes desde una mirada generalista, de extranjería con respecto al mismo. Nos proponemos que la lectura de este texto pueda promover la reflexión acerca de lo que implican las decisiones con respecto a la evaluación en el aula: qué evaluar, cómo hacerlo, en qué momentos, cómo comunicarlo (a los estudiantes y a sus familias), cómo calificar y/o certificar en el marco de las regulaciones de los sistemas educativos formales. También es necesario considerar aspectos que estarán presentes en las decisiones concretas y situadas en cada aula, en cada escuela.

El recorrido de este texto presenta la siguiente estructura: comenzamos compartiendo conceptualizaciones acerca de

la evaluación formativa y la necesidad de evaluar procesos y resultados, específicamente en el área artística, continuamos con la necesidad de elaborar criterios de evaluación, y el valor de las retroalimentaciones para favorecer la reflexión y la mejora de los aprendizajes para finalizar, dado el contexto particular que nos desafía, con algunas ideas acerca del valor de las tecnologías para llevar adelante procesos de evaluación.

Acercas de la evaluación formativa. Aproximaciones conceptuales

Desde la perspectiva que compartimos, consideramos a la evaluación como un proceso indisoluble de la enseñanza y del aprendizaje. Cuando evaluamos los aprendizajes de nuestros estudiantes, la mirada se vuelve sobre qué y cómo están aprendiendo y sobre cómo se encaró la propuesta de enseñanza. Así definida, se trata de una práctica sistemática en la que maestros y estudiantes buscan evidencias de aprendizaje, las analizan, valoran y certifican. El propósito principal es impactar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y en las propuestas de enseñanza. Broockhart (2013) enfatiza que se trata de una concepción de la evaluación focalizada en el aula y con propósitos formativos. En esta misma línea, Wiliam (2011) propone comprender la evaluación como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje. Para ello menciona cinco posibles estrategias, que nos permiten reflexionar acerca de su presencia (o ausencia) en nuestras prácticas y analizar la posibilidad de llevarlas adelante. Estas son:

1. Visibilizar y compartir con los estudiantes las metas de aprendizaje y los criterios de logro.

2. Diseñar y llevar a la práctica actividades variadas que evidencien lo que los estudiantes están aprendiendo.
3. Proponer estrategias para que los estudiantes sean responsables de su proceso de aprendizaje.
4. Favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje.
5. Ofrecer retroalimentaciones formativas que favorezcan avances en los procesos de aprendizaje.

En esta misma línea, para ampliar y profundizar el enfoque de evaluación, sumamos el impacto de los procesos de evaluación en la motivación y en la autoestima de los estudiantes. Numerosas investigaciones en la actualidad han documentado esta condición (de la que seguramente quienes trabajamos en las aulas tenemos percepciones). Entre algunos aportes señalamos que la evaluación formativa llevada a cabo por los profesores en el aula tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y su motivación puede aumentar la comprensión acerca de cómo aprender y regular su propio proceso (Black y William, 1998; Brookhart, 2013). Resulta desafiante contextualizar estos hallazgos de la literatura sobre evaluación en las situaciones concretas de las aulas donde se enseña arte. ¿Cómo evaluamos? ¿Qué retroalimentaciones ofrecemos? ¿Favorecemos las interacciones entre pares?

Una cuestión más, ineludible a la hora de considerar los procesos de evaluación, es que cuando evaluamos los logros de nuestros estudiantes estamos considerando, implícita o explícitamente, una teoría (o teorías) del aprendizaje. Ahora, los modos en los que evaluamos, ¿son coherentes con las teorías del aprendizaje que ponemos en juego? Y si

las teorías del aprendizaje en las que sustentamos nuestras prácticas de enseñanza son implícitas... ¿cómo analizar la coherencia entre los instrumentos de evaluación que utilizamos para recoger evidencias de aprendizaje y aquello que pensamos acerca de cómo se aprende?

Un aporte para sumar a la reflexión acerca de la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación es la de actividades auténticas entendidas como

herramienta para evaluar los aprendizajes que son realistas, tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida. Presentan cierto grado de complejidad. Muchas veces requieren ser trabajadas en colaboración entre pares, utilizando diversidad de recursos. Implican un trabajo en varias fases o etapas para llegar, de manera progresiva, a uno o varios productos previamente definidos y orientados por el docente. A través de ellas los estudiantes evidencian su comprensión del contenido trabajado y su capacidad para utilizarlo en variadas situaciones propias de la vida en sociedad. (Ravela, 2017: 109)

Estos breves desarrollos conceptuales intentan dar cuenta de la complejidad de las situaciones de evaluación. Muchas veces, al pensar cómo vamos a evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes, nos preguntamos acerca de qué enseñamos y cómo lo vamos a evaluar. Por supuesto, este es un punto de partida relevante. Pero si entendemos la evaluación como una práctica que va más allá de su función de certificación, repensar qué y cómo nos propusimos que nuestros estudiantes aprendan lo que les intentamos enseñar y de qué manera recoger evidencias de esos aprendizajes y ofrecerles devoluciones que los ayuden a mejorar

sus logros, es parte de este recorrido. En este sentido, la evaluación contribuye a acompañar el camino de cada uno de los estudiantes. El concepto de *trayecto* resulta muy adecuado para pensarlo en el marco de los procesos de evaluación.

Entonces, en cada una de las aulas, o de los grupos de estudiantes a quienes formamos: ¿cuáles son los *saberes* que nos proponemos enseñar? Mencionamos específicamente saberes, dado su sentido inclusivo y para no limitarlo a la idea de contenidos conceptuales. Por supuesto, en los contextos de enseñanza de cada una de las disciplinas en general, y de las disciplinas artísticas en particular (y para cada una de ellas), seguramente se proponen saberes que podríamos identificar como conocimientos “más conceptuales” pero también se incluyen cuestiones vinculadas con destrezas o habilidades (como por ejemplo tocar adecuadamente un instrumento), con la interpretación y con la apreciación artística. Si bien esto último no intenta ser un listado exhaustivo, la intención es dar cuenta de la complejidad de hacer visible todo aquello que nos proponemos enseñar, analizar cómo lo enseñamos, y, a partir de ello, diseñar situaciones apropiadas y significativas para recoger evidencias de los aprendizajes alcanzados, y ofrecer retroalimentaciones que colaboren para que nuestros estudiantes sigan avanzando y mejorando.

Camilloni (2015: 2) menciona que las decisiones que se adoptan en materia de evaluación son de importancia fundamental en la configuración de los aprendizajes, en la educación artística como en otros dominios de la enseñanza; pero específicamente en la educación artística señala que

las dificultades en la elección de perspectivas teóricas y de prácticas de evaluación se hacen especialmente transparentes como decisiones siempre opinables,

controvertibles y, a veces, dilemáticas. En la literatura especializada surge una gran variedad de interrogantes diferentes y de respuestas de distinto tenor. Cuestiones de base que nacen de diversas miradas estéticas y pedagógicas, solamente estéticas, solamente pedagógicas, o de ambas simultáneamente, de diferentes perspectivas sobre el arte y su historia y, también, sobre la enseñanza del arte y las relaciones entre ésta y la que denominamos educación artística en la educación formal, sobre las relaciones entre creatividad y cognición y sobre creatividad y procesos inconscientes, por ejemplo, delimitan un campo de reflexión que marca con una impronta palmaria los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes.

Consideramos central atender a lo que presenta la autora, con relación a las distintas perspectivas y miradas.

La necesidad de elaborar criterios

Lo primero que vale la pena considerar es que es imposible evaluar todo lo que se enseña o todo lo que aprenden los estudiantes. Necesitamos focalizar en algunos aprendizajes de los alumnos. ¿Qué es lo más importante? ¿Cómo lo enseñamos? Ante estas cuestiones, seguramente surge la pregunta acerca de cómo juzgar lo importante y para ello es posible considerar distintas fuentes. Una referencia central son las prescripciones curriculares en el marco de procesos contenidos en los sistemas educativos formales. Allí, claramente se explicita aquello que se propone priorizar. Por supuesto, hay mediaciones en lo que enseñamos en las aulas. Y esas mediaciones se expresan en las intenciones que formulamos en nuestras planificaciones. Frecuentemente se

formulan como objetivos de aprendizaje. Diseñar las situaciones de evaluación apropiadas para recoger evidencias de los aprendizajes nos lleva a revisar qué nos propusimos enseñar. En ese sentido, los objetivos que nos planteamos orientan la definición de los criterios de evaluación.

Como sostiene Chevallard (2010), “el valor de un objeto no existe en el absoluto; es un valor relativo: es relativo a un proyecto en el que está involucrado el objeto en cuestión”. Los criterios de evaluación responden a la pregunta acerca de qué importa mirar de una producción o de un desempeño de nuestros estudiantes: ¿qué enseño/enseñé?, ¿qué es valioso que comprendan?, ¿qué pueden hacer con lo aprendido? Estas preguntas nos permiten pensar en la evaluación. Los criterios expresan aquello que tiene que estar presente en los desempeños de nuestros estudiantes y/o en sus producciones.

¿Por qué es importante establecer y compartir los criterios de evaluación? Cuando los criterios son compartidos con los estudiantes “se está develando parte del aspecto oculto y opaco que los procesos de evaluación han tenido tradicionalmente en la escuela” (Anijovich y González, 2013).

Por supuesto, no es suficiente con mencionar los criterios en clase, o que se presenten escritos en las situaciones de exámenes. Traerlos a las situaciones de aula, analizarlos en conjunto con el grupo de estudiantes, observar una producción entre todos y reflexionar sobre ella tomando como referencia los criterios acordados, es una oportunidad para visibilizar y mejorar los aprendizajes. Cuanto más se involucran los estudiantes en los procesos de evaluación mejores pueden ser sus resultados. Según Andrade y Brookhart (2019), son fundamentales el papel de los estudiantes y las interacciones entre profesores, estudiantes y contextos. Los estudiantes utilizan la información de la evaluación en el aula para analizar sus propios

acciones, para planificar cómo aprender mejor e identificar los aspectos en los que pueden mejorar.

Wiggins (2012) propone que los criterios de evaluación estén en relación con el punto de partida donde el estudiante comienza su proceso de aprendizaje y que esta acción supone un cambio importante en las prácticas de evaluación. Por un lado, que el maestro abandone el foco en las calificaciones y en la comparación entre los estudiantes y, además, configurar un modo de atender a la heterogeneidad presente en las aulas, en las que los estudiantes comprendan qué se espera que aprendan.

Es por eso que los criterios tienen que ser: específicos, claros y precisos; coherentes con los objetivos previstos cuando diseñamos las situaciones de enseñanza; públicos, enunciados explícitamente y compartidos con los estudiantes, y si es posible, con la comunidad educativa.

El valor de las retroalimentaciones

En trabajos anteriores (Anijovich y Cappelletti, 2017) mencionamos que en el campo de la evaluación formativa, el concepto de retroalimentación ocupa un lugar destacado y así se enfatiza en numerosas investigaciones sobre el tema. ¿Qué significa retroalimentar? En principio, y considerando los orígenes de la conceptualización, tiene que ver con ofrecer una devolución acerca de lo que se está evaluando. Tradicionalmente se han ofrecido retroalimentaciones en forma de calificaciones (coherentes con las escalas numéricas o valorativas establecidas). Pero también realizamos comentarios orales u escritos, refiriendo a aspectos de las producciones de los estudiantes o de sus acciones, no siempre tomando como parámetros los criterios de evaluación. En ocasiones, centrados específicamente en la

persona. Otro rasgo de la práctica habitual de las retroalimentaciones es hacer foco en “lo que está mal”, en el error. Por supuesto, se trata de modalidades fuertemente arraigadas biográficamente: evaluamos y ofrecemos devoluciones como fuimos evaluados.

Al pensar en una propuesta superadora ofrecemos dos ejemplos:

- 1) Retroalimentación “en borrador”: se ofrece sobre los borradores de las tareas de los estudiantes para promover que se hagan mejoras en la entrega final.
- 2) Retroalimentación a través de ejemplos: se basa en la comparación. Se ofrecen ejemplos a los estudiantes para que los comparen con los criterios establecidos para la elaboración de la tarea y que puedan, en función de ellos, mejorar sus producciones. Estos ejemplos pueden obtenerse de tareas previas de otros grupos de estudiantes que ya la hayan realizado. Cabe señalar que, como se trata de “cambiar el tiempo de la retroalimentación”, se propone hacerlo en el transcurso de la elaboración y no necesariamente al finalizar la tarea.

Además, proponemos promover conversaciones entre docentes y estudiantes, y entre los estudiantes entre sí, con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los criterios de evaluación: ¿cómo se expresa este criterio en tu producción? ¿Cambiarías o algo para la próxima vez? ¿Cómo lo harías? ¿Qué te resultó más difícil? ¿Qué piensas que lograste hacer mejor? Estas conversaciones abren un espacio para revisitarse lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea, hacia la próxima producción y también habilita la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

Por supuesto, esta conversación no solamente pueden realizarla docente y estudiante sino también estudiantes entre sí, en lo que se denominan *acciones de retroalimentación entre pares*.

Estas conversaciones (orales u escritas) permiten valorar los aprendizajes alcanzados y también ayudan a los estudiantes a identificar sus debilidades y fortalezas. Pueden constituir una oportunidad para reflexionar sobre los próximos pasos y poder planearlos. Asimismo, nos permite como docentes replantearnos las configuraciones de enseñanza para acompañar los aprendizajes.

¿Y las tecnologías?

En estos tiempos que corren, docentes y estudiantes atraviesan desafíos que implican revisar el sentido de la enseñanza y de la evaluación. Instituciones educativas, docentes y estudiantes transitan por el cambio permanente de los contextos, la inmediatez con la que ocurren, lo inédito de cada situación, tal como hemos observado durante la pandemia. Abordar la enseñanza y la evaluación implica considerar la flexibilidad y la incertidumbre, con capacidad de cambiar ante nuevos desafíos y considerar puntos de vista alternativos.

Pero ¿cómo hacerlo? Hemos venido mencionando la necesaria continuidad entre enseñanza y evaluación. También, la definición de aquello que es relevante y valioso para ser evaluado. Y la pertinencia de ofrecer retroalimentaciones formativas. Todas estas acciones requieren de planificación para desarrollarse y sostenerse en el tiempo.

Teniendo en cuenta las transformaciones traídas por la crisis pandémica, el desafío en la actualidad es doble: los estados necesitan diseñar nuevas estrategias y políticas

públicas para aumentar o renovar esos dispositivos a la vez que buscan caminos para profundizar y fortalecer la formación docente en la integración de tecnología digital en las propuestas de enseñanza (Rexach, 2019). Todo esto ocurre en un marco en el que predominan los valores de la cultura participativa (Jenkins, 2006), en la que los usuarios ya no se conciben como meros receptores de información sino que se involucran activamente en procesos de producción de saberes. Enseñar considerando las mediaciones tecnológicas ubica a docentes y a estudiantes en un lugar diferente: nuevo para algunos, explorado para otros. Los docentes elaboramos y reelaboramos materiales y recursos que ponemos a disposición de los estudiantes que, a la vez, producen e intervienen. Diseñamos modos diversos para enseñar. Pero ¿cómo evaluamos? ¿Cómo incorporamos las tecnologías a nuestras prácticas de evaluación? ¿Cómo recogemos evidencias con ellas?

Sabemos que como docentes estamos siendo interpelados por saberes tecnológicos de los que no necesariamente disponemos y que —en ocasiones— los estudiantes se encuentran más familiarizados. Asimismo, las condiciones de espacio y tiempo que estructuran nuestras condiciones de trabajo también impactan en las decisiones y acciones que llevamos adelante. Algunos docentes que enseñan en territorios con conectividad, otros no; maestros urbanos, y rurales; profesores con estudiantes que tienen dispositivos tecnológicos y otros que no; la diversidad de estas mediaciones en relación con las posibilidades de nuestros estudiantes, por nombrar algunas de las variantes posibles.

Todos nosotros en nuestras funciones docentes de todos los niveles y de todos los contextos revisamos y modificamos planificaciones, recreamos actividades, definimos prioridades y focos para la enseñanza, creamos modalidades de acompañamiento de los estudiantes —incluso

modos de comunicarse— en tiempos y espacios inéditos. ¿Cómo realizar procesos de evaluación en el sentido que venimos conceptualizando, considerando las tecnologías disponibles?

No es intención de este apartado ofrecer recomendaciones tecnológicas, aplicaciones o sitios web a los que puedan recurrir. Pero sí lo es volver a las orientaciones con las que comenzamos el capítulo: si se trata de recoger evidencias de aprendizaje (en el sentido planteado, identificando y comunicando lo que es relevante, compartiendo los criterios de evaluación previamente) hay que hacerlo, comprometiendo activamente la participación de los estudiantes. Y luego, ver cómo ofrecer retroalimentaciones formativas.

En ese sentido, existen distintas posibilidades para documentar los procesos que llevan adelante los estudiantes en sus aprendizajes artísticos, desde las fotografías y filmaciones de videos breves o audios que, sistematizadamente y con pautas previstas, puedan llevar adelante. Fotografiar el proceso de elaboración de una experiencia en el campo de las artes visuales, hasta la grabación de la ejecución de un instrumento musical, pueden ser algunas de las evidencias que se recogen. Sin embargo, aparece aquí el condicionante (no solamente acerca de la disponibilidad de los medios necesarios para la realización) sino de la tradición biográfica e histórica de “mostrar lo que se hace bien, evitando el error” (con lo que eso signifique para cada uno). El cambio de sentido, casi un giro epistemológico, es documentar el proceso y poder reflexionar sobre lo hecho. Y que esas reflexiones ubiquen a los estudiantes en un lugar de protagonistas (de cualquier nivel educativo, en el marco de propuestas curriculares o extracurriculares). Volver a mirar/escuchar lo realizado en cada momento documentado, analizar los avances, identificar modos de acción futuros, estrategias posibles de mejora, es parte de los procesos de evaluación

formativa. Y no tiene porqué ser un proceso introspectivo realizado en soledad o sólo a través de la autoevaluación. Es posible generar espacios de intercambio entre pares, o en parejas, o con especialistas invitados que pueden ofrecer sus miradas (y esto es algo que la virtualidad facilita).

Los procesos de registro, documentación, análisis y retroalimentaciones formativas son elementos necesarios para llevar adelante los procesos de evaluación. Sin embargo, requieren ser pautados, planificados y enseñados. Se trata de favorecer una mirada de la evaluación como una oportunidad para aprender: esto implica deconstruir prácticas tradicionales por otras miradas acerca de la evaluación. Compartir espacios de diálogo con los estudiantes en donde junto a ellos pensamos las mejores maneras de que compartan sus aprendizajes, mostrando qué miramos en sus producciones y cómo lo hacemos, invitándolos a “jugar” a realizar esas tareas con nosotros y validando y reconociendo focos de sus propios análisis que quizás no habíamos anticipado, es también un modo de revisar nuestras propias prácticas.

Por supuesto, cada uno de nosotros, en prácticas situadas, decidiremos qué es posible hacer y qué no. Empezar de a poco. Revisar lo que hacemos. Compartirlo con nuestros colegas. Analizarlo. Y volverlo a hacer. Evaluar a otros, a nosotros y con otros. Se trata, en suma, de algo muy propio del campo de la educación artística.

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Docencia Universitaria*, núm. 21 (1), pp. 81-95.

_____ (2021). Las prácticas docentes innovadoras entre coordinadas y contextos (primera parte). *Programa Provincial de Formación Docente Continua en Desarrollo*

Curricular y Educación Digital. San Salvador de Jujuy, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires, Aique.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, núm. 5(1), pp. 7-73. DOI: <<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>>.

Brookhart, S. M. (2013). Classroom assessment in the context of motivation theory and research. McMillan, J. H. (ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment*, pp. 35-54. Thousand Oaks, Sage.

Camilloni, A. W. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza artística*. Academia Nacional de Educación. Jornada de Arte y Educación. En línea: <http://www.acaedu.edu.ar/images/stories/2015/documentos/Jornadadearte2015/La_evaluacion_de_los_aprendizajes_en_la_ensenanza_artistica.pdf>.

Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". *Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*, conferencia inaugural, pp. 1-12.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo, Grupo Magro.

Rexach, V. (2019). *Igualmente desconectados*. Buenos Aires, OEI.

Wiggins (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback for Learning*, núm. 70.

Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, núm. 37, pp. 3-14.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, pp. 1-12. New York, Routledge.

Capítulo 8

¿La presencia de las TIC¹ garantiza la innovación en el aula?

Conversación entre Mariana Maggio y Ricardo Manetti

En el año 2019, la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en artes” junto con la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), llevaron a cabo un ciclo de seis mesas redondas en las que se abordaron, desde el arte, algunos problemas transversales de la educación. El 6 de junio de 2019 tuvo lugar el segundo encuentro en el Centro Cultural Paco Urondo, el cual llevaba como nombre una pregunta: “¿La presencia de las TIC garantiza la innovación en el aula?”.

Allí se proponía reflexionar en torno al uso de tecnologías en la educación artística, a partir de algunos ejes:

- » Tecnología, mercado y democratización de la cultura. Nuevas categorías de pensamiento crítico frente a la accesibilidad generada en el uso de las nuevas tecnologías en el arte.

1 Tecnologías de la información y la comunicación.

- » Las TIC como camino hacia la equidad en el aula. Proyectos de políticas educativas.
- » Usos específicos de las TIC para el desarrollo de contenidos de arte.
- » Experiencias áulicas de utilización de tecnologías en la enseñanza del arte.

La mesa comenzó con un diálogo entre Mariana Maggio y Ricardo Manetti,² que debido a lo significativo que resultó a los/as presentes, aquí se transcribe en su totalidad. Pero ese coloquio había comenzado antes, cuando Mariana entrevistó a Ricardo en el marco de una propuesta desarrollada en el seminario de posgrado “El campo de la tecnología educativa desde una perspectiva histórica y epistemológica”. Allí la docente y sus compañeros/as compartían una serie diaria de entrevistas, publicadas en formato de historias de Instagram.³



2 En dicho encuentro también participaron Agustina Piñeiro y Pablo Guallar, profesorxs formadxs en la carrera de Artes (UBA), quienes expusieron experiencias áulicas en nivel medio mediadas por tecnologías.

3 En línea: <https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE4MDM5NDg4NDY0MTI2OTkz?story_media_id=2034592375157869054&utm_medium=copy_link>.

Mariana

Esta conversación me resulta especialmente emocionante. Ricardo fue mi docente hace muchísimos años cuando cursé “Introducción a los lenguajes de las artes combinadas” como materia optativa de la carrera de Ciencias de la Educación. Fue una cursada especial por toda esa sabiduría que tenían los profesores Claudio España y Mirko Buchín y también por Ricardo. Tengo muy presentes algunos momentos de esa cursada y las huellas de esos maestros memorables. Para quienes hacíamos la carrera de Ciencias de la Educación la materia abrió nuestra mirada definitivamente y nos permitió pensar de otra manera temas que ya empezaban a entramarse con la tecnología educativa. Esta conversación es una oportunidad de agradecer las enseñanzas poderosas.

En el grado estoy a cargo de la materia “Educación y tecnologías”, materia obligatoria en la carrera de Ciencias de la Educación a partir de la aprobación del plan 2016. El campo de la tecnología educativa emerge desde el punto de vista académico en la década de 1950 y se enfoca a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado en los esfuerzos por incluir diferentes tecnologías en la educación: la radio, la televisión y después la informática. En la transición a este siglo se producen en el campo cambios profundos que tienen que ver con el emerger de lo que Manuel Castells denomina *la era de la información* o *la sociedad de red*. En ese momento empezamos a estudiar desde nuestra investigación cuáles eran los docentes que, por voluntad propia, incorporaban las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Construimos a partir de allí la categoría de “inclusión genuina” que remite a un doble reconocimiento. En primer lugar, esos docentes eligen incluir las tecnologías de la información y la comunicación por un

reconocimiento epistemológico: identifican las imbricaciones de esas tecnologías en los campos disciplinares en los que educan y específicamente en sus modos de construir conocimiento, y los emulan en sus clases. En segundo lugar, realizan un reconocimiento cultural referido a quiénes son aquellos que educan, que están atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación desde perspectivas sociales y culturales.

Estas construcciones nos llevaron a generar prácticas que en su diseño trabajan con las tendencias, tanto en las formas en que se construyen los conocimientos disciplinares como en el ámbito más amplio de la cultura. Particularmente en el año 2016 decidimos iniciar un ciclo de rediseño de la materia, partiendo del reconocimiento de tendencias culturales entramadas con las tecnologías de la información y la comunicación, para recrear nuestras prácticas poniéndolas en juego. Por ejemplo, a partir del reconocimiento de las narrativas inmersivas desplegadas en las series de televisión actuales o en los videojuegos en línea, empezamos a plantearnos el despliegue de la clase como una experiencia inmersiva. Eso nos llevó a hackear la estructura que diferencia clases teóricas y clases prácticas, y a generar una propuesta que se inicia a las 15 horas y se extiende hasta las 23 horas con el abordaje de una inmersión temática que avanza en sucesivos niveles de complejidad, con experiencias diferentes e invitados múltiples. El estudiantado puede entrar y salir, pero elige quedarse. Quieren ser parte de una historia de la que salen transformados, que no es la repetición de lo que dicen los libros.

Como parte de este enfoque hacemos reconstrucciones que dan cuenta públicamente de lo que está sucediendo en el aula durante esas ocho horas, a través de las redes sociales en las que las y los estudiantes participan más activamente. Así es que tenemos varios años de experiencia, clase

por clase, documentados en Instagram (@tecnoedu). Las historias de Instagram capturan los diferentes momentos de la propuesta. No solo permiten recordar cada uno de los momentos vividos, sino que configuran una base documental para la reconstrucción analítico-interpretativa didáctica y la construcción de nuevas categorías de análisis en el marco de lo que denominamos *didáctica en vivo*.

Mientras tanto en el posgrado desarrollamos la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Por tratarse de carreras a distancia sus propuestas se despliegan, primariamente, en el campus virtual de la facultad. Pero también en este caso buscamos ir más allá y generar prácticas que construyan experiencias de vanguardia, con un compromiso muy riguroso por ser coherentes entre aquello que decimos y lo que hacemos.

Permítanme compartir la propuesta de uno de los seminarios, a modo de ejemplo de las búsquedas que encaramos. “El campo de la tecnología educativa desde una perspectiva histórica y epistemológica” se extiende a lo largo de un mes. En la implementación del año 2019, con un grupo de más de cien participantes, decidimos tener dos abordajes entramados en las tendencias culturales y que dialogaran entre sí. Una propuesta “hacia adentro” en un grupo de WhatsApp. Allí los estudiantes producen actividades que tienen que ver con los contenidos de los cuatro bloques del seminario. Actividades diversas y profundas, donde ponen en juego las categorías de análisis y crean colectivamente perspectivas originales. Y una propuesta “hacia afuera” en Instagram, con historias diarias en las que presentamos invitados aportando testimonios, análisis y experiencias. Estas historias, publicadas cada noche, no solo son lo más esperado por las y los participantes en el seminario, sino que nos permiten ubicar nuestros debates y construcciones en la esfera de lo público, a la vez que generan aportes para la comunidad

más amplia. En la articulación de los diferentes momentos y de los diferentes bloques, pasan por las historias múltiples voces que incluyen a los estudiantes de la carrera, a autores de los libros que leemos, a jóvenes que cursan en el grado y a especialistas del campo como Hebe Roig, Angeles Soletic y Laura Gallo, entre otros. Haber tenido a Ricardo Manetti como invitado de una historia, hablando del cine en la escuela en una perspectiva histórica y planteando interrogantes contemporáneos, no solo es un lujo. Lo ubica, con una producción de muy bajo costo y sencilla de resolver, en la escena del seminario con su voz, su mirada y su fuerza, como parte de esa corralidad que va construyendo conocimiento en vivo. Estas búsquedas “hacia adentro” y “hacia afuera” son, ni más ni menos, la propuesta didáctica del seminario, una expresión de las tramas que podemos generar cuando pensamos la clase más allá de los cánones habituales.

Planteamos estas apuestas, a veces difíciles de sostener, pero siempre transformadoras, porque creemos que la clase es una experiencia que tiene que valer la pena vivir, que tiene que valer la pena para los estudiantes, pero también para nosotros los docentes. A veces, me planteo “¿cómo voy a resolver la historia de hoy?”. He salido corriendo a las diez de la noche para ir a la casa de alguien a filmarlo y he hecho otras locuras durante estas experiencias. Pero lo que digo y me digo es que eso es lo mejor que me puede pasar. Quiero sentir esa locura cuando enseño. Yo construyo y soy parte de una escena pero tengo claro que lo más importante es su carácter polifónico, que va más allá de mí como docente. Uno puede armar una propuesta en esta contemporaneidad con múltiples voces, solo con tener un teléfono celular en la mano.

Para quienes están haciendo el recorrido de la formación didáctica, el panorama de posibilidades que se abre hoy es emocionante. Está todo por explorar. Esto no tiene que ver

con que las tecnologías traigan un presunto aire de modernidad o porque sean el camino a la buena enseñanza. Esto es el reconocimiento de los atravesamientos culturales de las tecnologías en nuestras vidas, en los sujetos que somos y en los modos en los que construimos el conocimiento. Esta mirada y la experimentación con las tendencias nos permite desarrollar una mirada crítica sobre alcances y posibilidades y entender en qué modos podemos generar producciones contrahegemónicas tanto en el plano pedagógico como tecnológico, para ir más allá de la didáctica clásica y generar prácticas de la enseñanza propias de este tiempo.

Ricardo

Cuando Mariana se acercó para pedirme que grabara ese video para su seminario de posgrado, me tomó por sorpresa. Le tengo un gran cariño a Mariana, me recuerda mis comienzos como docente; este año cumpla 32 años en la docencia en diversos ámbitos universitarios.

Recordar aquellos primeros años de la carrera de Artes... nos encontrábamos en aquel momento con un espacio muy creativo y muy abierto, algo que creo que la carrera fue perdiendo a lo largo de los años, y creo que también lo fue perdiendo la facultad.

Yo he sido siempre muy crítico con respecto a los espacios institucionales, más allá de que siempre estuve en ellos, porque hay mecanismos de regulación lógicos que tienen que tener las instituciones, pero también deberíamos pensar qué estamos haciendo desde una carrera de Artes en un espacio de humanidades, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Nuestro conocimiento además de ser científico apela a un saber en el campo artístico, y tiene caracterizaciones diferentes,

dentro del campo de las humanidades. Muchas veces tenemos que adaptar la producción teórica en el campo de las artes a las lógicas impuestas por el ámbito académico.

Cuando volví a la carrera para ocupar un espacio de gestión esperaba encontrar lo que había vivido como estudiante en los inicios de mi carrera, en el marco del plan renovado en los años ochenta. Sin embargo, eran evidentes las huellas dejadas por las políticas neoliberales en la década del noventa en educación. Los diferentes actores del ámbito académico debían adecuarse a normas que no siempre respondían a las necesidades de las disciplinas artísticas. Para mí fue un aprendizaje importante, porque me permitió entender el estancamiento del plan de estudios de la carrera de Artes. Entonces pude presentar el problema a la comunidad y esto generó debates que abrieron distintas perspectivas. Algunos consideraban que no era necesario el cambio, pero una mayoría sí, y se trabajó para lograr consensos y revisar todos los aspectos del plan vigente. Si bien era importante actualizar los contenidos y crear nuevas orientaciones, resultaba fundamental poner en valor el plan del profesorado.

Frente a una clase, uno buscaba cuáles eran esos alumnos con perfil para una adscripción y para hacer carrera en el ámbito de la investigación. Al mismo tiempo, criticábamos la formación que traían de las escuelas medias, cuando en realidad nuestra facultad es la que otorga títulos para que nuestros graduados sean profesores en esa escuela media. Los docentes promovían en los estudiantes la investigación por sobre la formación docente, que también exige muchísima formación, y que tiene que ver con el trabajo de investigación que se realiza clase a clase para trabajar en una escuela media o en un ámbito universitario, y eso fue un lugar que quedó desprotegido, que no cuidamos.

Volviendo al tema de la mesa, también es necesario reconocer la importancia que tienen los proyectos UBATIC, y también los UBANET. Estos últimos permiten un trabajo en el territorio, al mismo tiempo que potencian las PST (“Prácticas socioeducativas territorializadas”), que desde 2017 se vienen realizando en el ámbito de la UBA. Desde la creación de los UBATIC en el año 2011, la facultad desarrolló una serie de proyectos para generar nuevas prácticas a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías.

Muchas de las cuestiones que está señalando Mariana son puntos clave para repensar absolutamente el campo de la enseñanza universitaria, pero hay que pensarlo desde todos y cada uno de los claustros.

Hoy los docentes trabajamos con la información en el teléfono. Se trata de un saber práctico no sistematizado. Tal vez lo que tenemos que tener en cuenta, es que se necesita hacer un trabajo problematizando esos saberes. Hay otra lógica de construcción del conocimiento, que es mucho más laberíntica, hay otras tramas que se construyen frente a cualquier modelo de un sintagma lógico. No necesitamos llevar al ámbito de las aulas elementos que no utilizamos en nuestra vida cotidiana. En esto también estamos marcados sobre determinadas formas de regular los saberes y las enseñanzas.

Mariana nombró a Laura Gallo, compañera en aquella cursada. En aquellos años ochenta había una política de extensión muy abierta para nuestra carrera. Imaginamos y creamos un espacio que se llamaba “Radios para la universidad pública”, donde se intentaba hacer esquemas absolutamente diferentes de lo que podía ser cualquier radio, partiendo de un trabajo comunitario donde cada radio barrial (trabajando conjuntamente con estudiantes y jóvenes graduados de las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras) generaban contenidos más creativos. Hoy me

pregunto si no podríamos incorporar muchos de esos elementos en la actualidad, y también me pregunto ¿dónde ha quedado el campo de la creación? Yo creo que en buena medida nuestras clases habían dejado de ser creativas y, honestamente, creo que este es un problema enorme para nuestra carrera de Artes.

También es cierto que existe un problema generalizado en las instituciones educativas: me refiero a las dificultades con la conectividad. Problema que también tenemos en nuestra facultad. Sería mucho más lógico ingresar, entrar y estar bajando los contenidos en el mismo momento en que se están produciendo porque esas son las formas en las que hoy trabajamos, es decir, no ya almacenando lo que producimos, sino produciendo una variante a partir de lo que se está planteando en la clase o porque surge una pregunta que es posible incorporar inmediatamente. Tal vez la lógica sería empezar a trabajar cada uno con su teléfono... pensar cosas a partir de este encuentro.

Antes de cerrar este comienzo, hay un punto que quiero señalar... allá cuando empezábamos a ser los primeros auxiliares docentes de la carrera de Artes, y sobre todo los que éramos de artes combinadas, necesitábamos herramientas para enseñar una disciplina vinculada a medios, utilizando los medios. A nosotros, quien nos formó allá por el año 1987 fue Edith Litwin, referente fundamental en el ámbito de la tecnología educativa. Nos dio un seminario intensivo sobre cómo utilizar las imágenes para enseñar sobre imágenes, cómo utilizar los sonidos para hablar de sonidos. Por todo esto me pone muy feliz compartir esta mesa con Mariana, porque sé que Mariana también es discípula de Edith.

Mariana

¡Gracias Ricardo! Te escucho y pienso en todo lo que tenemos por hacer. Retomo el recuerdo de Edith, la mejor maestra que uno puede soñar tener. La conocí en el año 1987 cuando cursé “Fundamentos de tecnología educativa”. Ella construyó ideas fundamentales para la articulación entre tecnología educativa y una didáctica crítico-interpretativa. Por ejemplo, la idea de metaanálisis. Edith decía: “Yo debo tener una propuesta totalmente original, que dé cuenta del momento del campo disciplinar, pero concebida para este lunes”. Antes que su clase terminara, formulaba el metaanálisis, esa construcción rigurosa pensada para la ocasión. Volvía a mirar la clase recién vivida en otro plano: justificaba sus decisiones y contaba por qué había imaginado y presentado cada uno de los momentos. Así, decía, se profundizaba la comprensión. Esta es una idea que ella desarrolla en un trabajo imprescindible para quienes se están formando en didáctica: “Las configuraciones didácticas”, publicado en Paidós en el año 1997.

Cuando Edith falleció hicimos todo lo posible por honrar su legado y seguir trabajando en la formulación de clases que continuaran esa tradición. Sin embargo, algo empezó a crujir. Lo entendimos cuando leímos “Pulgarcita”, de Michel Serres. “Pulgarcita” son los estudiantes que educamos porque están todo el día moviendo los pulgares en sus teléfonos celulares. Cuando Ricardo dice “tendríamos que pensar que los celulares deberían ser usados activamente”, lo que podríamos contestar pensando en Serres es: quédate tranquilo, porque están siendo usados activamente mientras nosotros damos clase, no importa el esfuerzo que hagas. Los estudiantes están twitteando, mandando WhatsApp, escuchando audios, bajando música y, eventualmente, haciendo cosas que tienen que ver con la clase.

Aparece lo que Zygmunt Bauman denomina “intermitencia online-offline”. Las y los estudiantes están en clase, pero a la vez están en otro lado. Al respecto de esto Serres afirma que “Pulgarcita” no quiere escuchar el libro dicho porque lo va a leer cuando quiera, donde quiera y con quien quiera y eso es lo que justifica el murmullo creciente en clase que estamos escuchando en todos los niveles del sistema educativo. Los esfuerzos que hacemos los docentes por hablar más fuerte, conviven con los que hacen los estudiantes hablando cada vez más fuerte de otra cosa, porque no les interesa escuchar lo que estamos diciendo en el momento en que lo estamos diciendo.

Serres afirma que la única salida es la invención. Y siguiendo esa inspiración nos propusimos concebir cada clase como un espacio y un tiempo de invención. Por supuesto nos preguntamos ¿desde dónde inventar? Lo primero fue entender que ciertas condiciones institucionales vinculadas a los modos de entender el tiempo, el espacio, el currículum y la evaluación, entre otras dimensiones, no ayudan. Pero también reconocer que hay posibilidades de alterarlas. Con esa convicción decidimos tomarnos una serie de decisiones de rediseño:

- » Planteamos un programa minimalista, que nos permitiera profundizar los temas de agenda, ser parte de los debates y construir conocimientos originales.
- » Como señalé antes, desmontamos la estructura de clases teóricas y prácticas para generar propuestas inmersivas, grandes motores narrativos que nos dieran un recorrido diverso y complejo sobre un problema actual del campo.
- » Definimos entre cuatro y cinco libros centrales para comprender las perspectivas contemporáneas del

campo, que se leen completos, y con cuyos autores dialogamos en el transcurso de la materia.

- » Instalamos una lógica de construcción horizontal de la propuesta didáctica a partir de la idea de codiseño, tanto con el equipo de adscriptos (varios de los cuales son aún estudiantes del grado) como con los estudiantes que cursan la materia.

Hay una decisión política que sostiene el resto de las decisiones: queremos que la materia sea un espacio de construcción de conocimiento original, porque en definitiva eso es lo que va a llevar a las universidades nacionales, frente a todos los embates que estamos viviendo, a reconstruir un lugar de relevancia, a tener una mirada que muestre que frente al debate que está en la calle, o a los problemas reales, tiene algo que se genera como conocimiento original desde el ámbito de la clase. Ricardo trae un tema muy crítico: hemos puesto la energía en la investigación. Nosotros queremos que esos procesos de construcción de conocimiento original que hacemos en las investigaciones, también ocurran en clase. Esto implica dejar de dedicar la mayor parte del tiempo a explicar cientos de temas que están ya desplegados en plataformas como YouTube, a veces por nosotros mismos. Todos nuestros estudiantes y graduados tienen que ser formados para construir los enormes caudales de conocimiento que se generarán en las próximas décadas, no solo para demostrar que comprenden y pueden usar el conocimiento construido anteriormente. Eso incluye la creación de intervenciones sociales originales en problemas reales.

Consideramos que llegó el tiempo de reinventar las prácticas de la enseñanza en la universidad. Para ello hay que empezar a hacer ejercicios de rediseño. Las prácticas que emergen tienen que ser documentadas, analizadas

y a partir de allí, con esta empiria en la mano, podremos crear teorías renovadas de las prácticas de la enseñanza en estos tiempos.

Ricardo

Inventar, crear, jugar... cuando alguna persona va a dar su primera clase, digo siempre que el trabajo de un docente se parece muchísimo al trabajo del actor. Lo peor que puede hacer es tener un monólogo que dure dos o cuatro horas, porque es terriblemente agotador. Si decide hacer un monólogo, tiene que tener todas las herramientas para ir generando todos los climas y todos los estados de ánimo que atraviesan la clase. Tiene que tener claro qué es lo que está ocurriendo con las miradas, con los susurros. Hay que abrir el juego. La clase es un acto performático, en el que todxs formamos parte de esa performance.

A mí siempre me encantó caminar la clase, recorrerla, generar situaciones en las que no haya un único punto de atención. Mi práctica docente universitaria en otros ámbitos diferentes al de la Facultad de Filosofía y Letras, en donde no existe la distinción entre teóricos y prácticos, me permite un trabajo dialógico permanente entre todos los integrantes del equipo de la cátedra, y eso incentiva mucho la participación de los estudiantes en clase. Más allá de que haya un titular, un adjunto, un JTP, un ayudante, todxs estamos en la misma instancia de nivel. Todxs discutimos y abrimos el juego incluso confrontando nuestras opiniones, porque en definitiva es eso lo que tiene que ocurrir.

En los últimos tiempos lo estamos intentando en esta facultad en “Historia del cine latinoamericano y argentino” con Pablo Piedras, porque tomamos la decisión en forma conjunta, de trabajar como pareja pedagógica. Me parece

que es bueno que cada unx pueda, además, ser claro desde qué lugar está hablando; hay situaciones de enunciación que se tienen que manifestar, si no quedamos atrapados en los enunciados. Todxs enunciamos de maneras distintas porque enunciamos desde subjetividades y nos vamos a enfrentar a textos, imágenes, sonidos o dispositivos, pero cada unx lo va a incorporar de manera diferenciada.

Sé que se hace difícil dentro de la estructura que propone la facultad, plantear que estemos todxs tantas horas, porque es distinto lo que cada unx puede, por eso ustedes a veces encontrarán que un docente, una docente, les demanda que participen, porque si no agota y se agota también para quien está a cargo de la clase, porque necesita de una inventiva, necesita un juego, necesita cosas nuevas que surjan a partir de esas distintas voces, esas distintas edades que ven los problemas de forma diferente, que se pueden plantear para que se resignifique. No puede ser lo mismo *El acorazado Potemkin* en 1987 que en 2019. Esto también es algo que tenemos que empezar a revisar y trabajar. Son muchos los elementos que hay que poner en juego. Yo entiendo que desde cada cátedra se pueden pensar determinadas caracterizaciones y creo que hay que apuntar a situaciones nuevas, recuperar esta idea de lo creativo, recuperar la invención, esto que Edith nos marcó en aquel seminario intensivo de 1987. También nos falta esto: seguir actualizando nuestra formación docente. A lo mejor deberíamos acercarnos muchos de los que somos responsables de cátedras, a asignaturas como “Tecnología educativa”. Del mismo modo, resulta estimulante ver que graduados que se licenciaron hace años y han dedicado parte de su tiempo profesional a la docencia, deciden volver a la facultad para completar la formación docente.

Existe una normativa que dice que se puede hacer el 30% de la carga horaria de manera virtual, no dice cómo pero

existe esa normativa. Tiene que ser un trabajo en equipo, que todxs tengan una responsabilidad en lo virtual.

Recién pensaba cómo terminamos tan encasilladxs que ni siquiera nos preguntamos si se puede. Esta organización macro de tantas horas interactuando que ustedes plantean para la cursada de la materia “Tecnología educativa”, inicialmente no me entraba en la cabeza, no se me hubiera ocurrido. Pero no se me ocurre porque acepto que no se puede en lugar de cuestionar. ¿Por qué no se puede?: ahí está el problema. No podemos ser inventivos si no pensamos que podemos correr los límites.

Mariana

En una ocasión expresé en público mi deseo: hacer estallar el corazón de la didáctica clásica, ese modelo hegemónico que nos tiene atrapados, un docente que explica, procesos de aplicación lineales de un saber que ya está construido y verificaciones a través de la evaluación.

A la hora de plasmarlo en la clase quisimos partir con un acto político, modesto pero contundente. Dimos vuelta el aula. Entonces los y las estudiantes llegaban y se encontraban con las sillas mirando hacia el otro frente y la clase transcurrió así. Por supuesto, explicamos el sentido y nuestra búsqueda.

Cuando dejamos el aula a las 19 horas, sucedió algo a lo que no le di mayor importancia inicialmente, pero que el equipo me señaló diciendo: “acá hay que mirar algo”. Los y las estudiantes que iban llegando a la clase siguiente, se sentaban con las sillas como estaban, mirando hacia el otro frente. Pero cuando llegó el profesor se paró, vio lo que pasaba y dijo: ¿se pueden dar vuelta? No se le ocurrió que él podía caminar hasta el otro frente.

Esta anécdota pequeña creo que muestra un montón de lo que nos está pasando. A partir de ahí decidimos enfocarnos en el rediseño del espacio, una condición relativamente sencilla de alterar y con un significado profundo. Hasta que llegó un día en el que los estudiantes generaron una propuesta de evaluación en la que intervinieron el aula con mantas y almohadones. Nos mostraron en acto la construcción amorosa que querían a la hora de ser evaluados. Las tecnologías aparecen en esa trama, pero lo realmente profundo es el rediseño de la práctica, su reinención en un sentido político.

En este camino aprendimos muchísimo. Hay algunas cuestiones de las condiciones que siguen marcando lo que hacemos y aparecen nuestras propias tensiones. Por ejemplo, en el ámbito de la evaluación. Debemos tener evaluaciones parciales con 7 puntos o más de promedio para que los estudiantes promocionen la materia directamente, sin examen final. Nuestros parciales son actos de creación muy complejos. Los estudiantes reciben una devolución escrita extensa, con criterios que se transparentan. Algunos estudiantes dicen “bueno, pero ahora entendí de qué se trataba, quiero mejorarlo”. Una devolución con una calificación de 6, a veces se rehace varias veces y puede incluso tener como nota un 10. Esta última es la nota que se carga en el acta de examen. Ahí hay una suerte de hackeo en favor de un aprendizaje mucho más genuino. La tensión remite a si este modo de evaluar debería o no tener calificación numérica. Pero mientras las condiciones reglamentarias sean las que son, seguiré poniendo calificaciones numéricas, conviviendo con las tensiones y tratando de ser coherente. Hay mucho por hacer, pero mientras peleamos por el cambio en condiciones que limitan nuestras posibilidades de reinventar también tenemos que reconocer aquellas que están fundamentalmente en nuestras cabezas.

La idea de codiseño de la práctica, cuando suma la voz de los estudiantes además de las de todo el equipo, también nos permite ir más allá. El parcial que vamos a tomar el lunes que viene, por primera vez en la historia de la materia, tiene la primera consigna ya formulada por los estudiantes en la última clase. Los estudiantes vienen a rendir un parcial cuya primera consigna ya conocen porque la hicieron ellos. ¿Quién prohíbe eso?

Cuando me tomaron el examen final de “Introducción a los lenguajes de las artes combinadas”, Claudio España me hizo una pregunta cuya respuesta era el título de una película. Yo no tenía la menor idea de cuál era la película y Ricardo me miraba y me actuaba “Vértigo”. Jamás podría olvidar lo que aprendí recién en ese momento. Hay cosas que no se resolvieron ni nunca se van a resolver con tecnologías. Tienen que ver con lo que Edith Litwin llamaba *el sentido moral del acto de enseñar*, ese que lleva a que un docente entienda que la evaluación también es un momento para educar y ayudar. Esos sentidos, políticos y morales, son los que enmarcan y sostienen nuestras búsquedas frente a ciertas prácticas que en su anacronismo son, lisa y llanamente, expulsivas y que por eso urge reformular.

Ricardo

Yo me voy muy motivado porque me obliga a repensar algunas cuestiones del último parcial que tomamos, y me encantó esta idea de plantearle a los alumnos que vuelvan a repensar lo que resolvieron en el parcial.

Nuestra facultad debería promover encuentros de estas características que permitan repensar de manera transversal las prácticas entre las disciplinas y la formación docente.

Capítulo 9

Educación y tecnología

La experiencia del programa Conectar Igualdad

Alberto Sileoni

Consideramos que el Estado debe garantizar que salud, educación y seguridad social sean bienes igualitariamente distribuidos. Su defección, el abandono de sus funciones, se advierte con toda crudeza cuando los gobiernos lo vacían y convierten en una institución inerte.

Entre los años 2003 y 2015 numerosas decisiones de política educativa contribuyeron a consolidar el sistema educativo nacional: leyes transformadoras (de financiamiento, educación técnico-profesional, educación nacional, sexual integral, entre otras); construcción de miles de escuelas, inauguración de universidades públicas, creación de canales educativos, distribución de laboratorios, aulas digitales y millones de libros, implementación de programas de formación docente, educación de adultos, memoria, coros y orquestas, por nombrar solamente los más conocidos.

En ese contexto, el programa Conectar Igualdad (PCI), lejos de ser una acción focalizada, tuvo una escala y extensión sin precedentes, que sólo se comprenden en el marco de un Estado nacional activo y solidario. Iniciado en el año 2010 en todo el país, contribuyó a reducir las brechas

tecnológicas, debajo de las cuales se disimulan groseras desigualdades sociales. Junto con la Asignación Universal por Hijo, representó la política de igualdad más destacada de los últimos tiempos.

El PCI llegó a todos y todas las estudiantes de las escuelas secundarias, técnicas, especiales, hospitalarias e Institutos Superiores de Formación Docente, y también a sus docentes. La inclusión de niños y jóvenes con diferentes discapacidades fue una decisión reparadora hacia un colectivo habitualmente relegado. A todos los destinatarios se les adjudicó la misma herramienta tecnológica, que fue la mejor que pudo procurarse en cada etapa del programa. Así, al terminar el año 2015, se habían distribuido 5,4 millones de netbooks, prácticamente el 100% del universo beneficiario, en más de 11.000 instituciones educativas. La Organización de las Naciones Unidas reconoció al programa por su tarea pedagógica y de inclusión a favor de los y las jóvenes.

En su desarrollo destacamos la buena predisposición de los y las docentes, que dieron la bienvenida a la tecnología, demostrando responsabilidad y voluntad de aprender, a la vez que exigieron al Estado que organizara acciones de capacitación de calidad. La tarea docente fue fundamental para otorgar sentido y propósito al uso de la tecnología; las netbooks son sólo herramientas que deben dotarse de objetivos pedagógicos. A lo largo de su implementación se capacitaron alrededor de 600.000 docentes, y se estableció un postítulo específico que concitó enorme interés.

Como parte de las acciones de capacitación, además, se realizaron a lo largo del país centenares de encuentros con docentes y estudiantes en clubes, espacios sociales, escuelas e institutos superiores.

Aspectos organizativos

El Programa proponía una alfabetización tecnológica diferente, reforzaba la autoridad docente y procuraba consolidar la autoestima de las y los estudiantes, además de sostener el valor del Estado nacional al servicio de los que no tenían acceso a esos bienes. Además, se alentaba el desarrollo tecnológico soberano a través del sistema operativo Huayra (“viento” en mapuche), de origen nacional y de utilización libre, inserto en cada netbook, una decisión que ofrecía a los y las jóvenes distintas opciones de software.

Se instalaron servidores en las escuelas (88% de cobertura), conexión a internet (50% de cobertura), y se contrataron administradores de red, que eran técnicos de apoyo encargados de resolver los problemas derivados del uso de los equipos. Al frente en cada una de las jurisdicciones estaban los coordinadores provinciales, además de personal distribuido en el Estado nacional y en las provincias. Consignamos los porcentajes de cobertura del PCI, como un modo de reconocer que se transitaba un proceso de implementación, y que, por cierto, aún quedaban numerosas cuestiones a resolver y mejorar.

Investigaciones realizadas por diferentes universidades públicas arrojaron conclusiones sumamente interesantes: se advertía el impacto positivo y el entusiasmo instalado en las escuelas, mayor disciplina entre los y las estudiantes, utilización creciente de las netbooks con fines pedagógicos y el beneficio social que suponía su aprovechamiento por las familias. Está demostrado que su implementación favoreció la inclusión, retención y egreso del nivel secundario; con frecuencia, se verificaba que los y las estudiantes tenían más conocimientos tecnológicos instrumentales que sus docentes, circunstancia que, lejos de ser un obstáculo, sirvió para que les fuera reconocido un saber y mejorara su autoestima.

Los aspectos simbólicos y políticos fueron muy importantes. Cada netbook llegaba a la escuela nominalizada, ya que los jóvenes la recibían a propio nombre; era un gesto del Estado nacional hacia cada uno, la evidencia que habían sido “elegidos” como destinatarios de esa política pública. También se destaca la mayor autonomía que lograron los y las estudiantes, el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, el trabajo colectivo y colaborativo y la integración de otros lenguajes (oral, escrito, audiovisual y gráfico), ya que los equipos incluían programas específicos variados, todos de calidad.

En el año 2013 se incorporó la línea de Primaria Digital, que distribuía en ese nivel educativo las denominadas Aulas Digitales Móviles, dispositivos provistos de 30 netbooks para ser utilizadas alternativamente en todos los cursos de la escuela. El objetivo era el progresivo acceso tecnológico de todos y todas las alumnas, de modo de anticipar la relación uno a uno que se producía al ingresar en la escuela secundaria.

Hacia el final de la gestión de Cristina F. de Kirchner, se creó el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), que unificó las acciones desarrolladas por Conectar Igualdad, el programa de Aulas Móviles y la Formación Docente. El PNIDE fue el resultado de cinco años de experiencia en la distribución tecnológica y las capacitaciones docentes, y hacía foco en las posibilidades que tenía la tecnología en el ejercicio de la enseñanza para promover nuevos aprendizajes en profesores y estudiantes.

La destrucción neoliberal y los tiempos de pandemia

Más arriba decíamos que a fines del año 2015, al producirse el cambio de gobierno, era indudable la necesidad de

realizar ajustes en el PCI, tal como se surgía tanto de evaluaciones propias del Ministerio de Educación de la Nación como de investigaciones universitarias. Era necesario mejorar varios componentes, y, a la vez, conservar las cualidades que el programa había demostrado en cinco años de implementación.

Infelizmente, a partir de 2016, las nuevas autoridades políticas no solo no mejoraron el programa (tal como habían prometido) sino que lo abandonaron, casi en el límite de su eliminación. El neoliberalismo (2016-2019) no distribuyó netbooks a los estudiantes que ingresaban al nivel secundario y desmontó los mecanismos previstos para reparar los equipos, provocando un déficit en el sistema educativo de alrededor de cuatro millones de netbooks, sumando las que no entregó y las que abandonó sin reparar. Por supuesto no se trató de un error, sino de una decisión política con plena conciencia de sus consecuencias.

Analizada la situación desde este presente y transcurridos doce meses de pandemia, de haberse continuado el PCI, las escuelas y sus estudiantes estarían en mejores condiciones de hacer frente a esta situación excepcional. Sobre todo, tendrían más herramientas los sectores más carecientes, para los cuales Conectar Igualdad significó la primera oportunidad de incorporar tecnología en sus hogares. Un dato objetivo: el 43% de los y las estudiantes rurales y el 47% de los que pertenecían a sectores vulnerables accedieron a la tecnología a través del Estado y del PCI.

Investigaciones realizadas durante la pandemia revelan las enormes dificultades que sufren las poblaciones más necesitadas: entre un 30% y 40% de chicos y chicas no tienen ni equipos ni buena conectividad, y cerca del 60% de los y las docentes comparten la computadora con otros integrantes de su familia.

El Ministerio de Educación Nacional está revitalizando la política tecnológica escolar, y ha anunciado que el programa Juana Manso (reemplazante de Conectar Igualdad) distribuirá, en el año 2021, medio millón de nuevos equipos, lo que sin dudas es una muy buena noticia.

Uno de los riesgos posibles de la pandemia es la excesiva dependencia que podría tener el sistema educativo de la tecnología. En ese aspecto, creemos que, paradójicamente, los tiempos de aislamiento consolidaron dos certezas: la primera, que es imprescindible avanzar en el acceso tecnológico masivo en las escuelas; junto con esto, también constatamos que el vínculo personal, la presencialidad y la cercanía entre los seres humanos es un atributo imprescindible del acto de educar. Tecnología al alcance de todos y todas y profundización de los vínculos y lazos sociales son algunas de las enseñanzas que dejan estos tiempos anómalos.

Sostenemos que los Estados soberanos deberían hacer lo posible para que la tecnología no quede en manos de los conglomerados económicos concentrados, más preocupados en sus negocios que en cumplir con los derechos de millones de ciudadanos y ciudadanas. La utilización pedagógica de la tecnología se ha convertido en un derecho humano esencial, razón por la cual debe ser un bien resguardado.

Hemos tratado de presentar las notas salientes del mayor programa de tecnología escolar de la región y uno de los más importantes del mundo; para eso consignamos datos, cantidades, alcance, acciones de capacitación, posibilidades tecnológicas y esbozamos los riesgos que encierra que la tecnofilia nos lleve al desvínculo.

Palabras finales

Justamente, en razón de lo dicho, consideramos que uno de los impactos más significativos de las políticas de inclusión social se produce en la subjetividad de las personas, cuando comprenden que pueden acceder a derechos antes vedados. Por caso, los jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables que concluyen el secundario o ingresan a la universidad, los adultos que se animan a cerrar la herida de una escolaridad incompleta, o las familias que pueden enviar a sus hijos a la sala de 4 años, porque se inauguró un jardín en el barrio. Las decisiones que toma la política producen marcas indelebles que nos acompañarán a lo largo de toda nuestra vida.

En esa línea de pensamiento, me permito una referencia personal. Tuve el privilegio de recorrer intensamente nuestro país como ministro de Educación, lo que me permitió escuchar necesidades y demandas genuinas, asistir a la alegría del cumplimiento de antiguos sueños, distribuir libros, laboratorios, ludotecas e inaugurar centenares de escuelas y jardines de infantes. Entre tantos recuerdos que atesoro, evoco una escena de profundo contenido pedagógico, que me permitió asistir al encuentro entre derechos y dignidad.

Fue el 31 de marzo de 2011, en el paraje Cuñá Pirú de la localidad de Aristóbulo del Valle, provincia de Misiones, donde por primera vez llegaba el Estado nacional a distribuir computadoras a estudiantes de la comunidad mbyá-guaraní. En ese acto escolar, formal, en representación de su pueblo habló Hilario Moreira, uno de esos jóvenes. Jamás olvidaré que Hilario (bello nombre que significa “el que ríe”) nos miró seria y amablemente a todas y todos, saludó a sus compañeros y compañeras y a las autoridades presentes y, elevando la netbook que tenía en su mano, señaló: “para nosotros es el comienzo de una nueva historia;

creemos que esta netbook nos la merecemos, como una sociedad más de la Argentina”.

Aquel día, en medio de ese vergel y aquella pobreza, entendí como nunca el valor de las políticas públicas al servicio de los postergados. Esas palabras reconocían el avance que dábamos como sociedad, porque las y los estudiantes recibían sus derechos, hasta allí negados, con la conciencia cabal de su merecimiento. Esa conciencia interrumpía la adversidad del origen y sacudía la resignación de los excluidos. “Nos las merecemos como una sociedad más de nuestra patria”, es una extraordinaria síntesis del legado más profundo que nos deja Conectar Igualdad.

Lxs autorxs

Clarisa Álvarez

Licenciada en Enseñanza de la Música (Universidad Caece), profesora nacional de Música (Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo), directora de coros (Conservatorio Provincial Juan José Castro) y arregladora vocal. Ejerció la docencia en todos los niveles educativos desde el año 1979 hasta la actualidad. Ha dictado cursos de capacitación en ciudad y provincia de Buenos Aires, y algunas ciudades del interior del país. Integró el equipo de Artes de la Dirección de Currícula (Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1993-2017). Participó como especialista de música en la elaboración de los diseños curriculares de nivel primario, secundario y planes de profesorados de nivel superior en ese período. También ha escrito materiales para el INFoD (Ministerio de Educación de la Nación). Paralelamente, mantuvo la actividad artística dirigiendo formaciones corales en diversas instituciones educativas, centros culturales, universidades y sindicatos. Compositora de "Cantata Sellk'nam" (1999). Profesora adjunta de la cátedra de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes" (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Dirige el Grupo Vocal Melopea; directora musical y arregladora de "Noninas Tango".

Rebeca Anijovich

Especialista y magíster en Formación de Formadores (Universidad de Buenos Aires).
Es profesora titular interina de la cátedra "Observación y práctica de la enseñanza"

en el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en la UBA. Se desempeña como docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO, como docente de posgrado de la Escuela de Educación y directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Es asesora pedagógica e institucional en escuelas de Colombia, Uruguay, Brasil y México. Ha escrito como coautora los siguientes libros: *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas* (Fondo de Cultura Económica, 2004), *Estrategias de enseñanza* (Aique, 2009), *Transitar la formación pedagógica* (Paidós, 2009), *La evaluación significativa* (Paidós, 2010), *Evaluar para aprender* (Aique, 2011), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (Paidós, 2014), *Las prácticas como eje de la formación docente* (Eudeba, 2014), *La evaluación como oportunidad* (Paidós, 2017), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (Aique, 2017), *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós, 2020) y *Formar en práctica reflexiva* (Aique, 2021).

Graciela Cappelletti

Especialista y magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires) y doctoranda en Educación por la Universidad de San Andrés. Profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Directora de la licenciatura y profesorado de Ciencias de la Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Fue directora de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en temas de currículum, enseñanza, evaluación y formación docente. Coautora de los libros: *Políticas de currículo en múltiples contextos* (São Paulo, Cortez, 2006); *Transitar la formación pedagógica* (Paidós, 2009); *La evaluación significativa* (Paidós, 2010); *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas* (Paidós, 2014); *La práctica como eje de la formación* (Eudeba, 2014); *La evaluación como oportunidad* (Paidós, 2017); *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (Aique, 2017); *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós, 2020) y *Formar en práctica reflexiva* (Aique, 2021).

Mora Lucía Coraggio

Licenciada y profesora en Artes (orientación artes combinadas) por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Especialista docente de nivel su-

perior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Maestranda en Docencia Universitaria por la Universidad de Buenos Aires - ADUBA. Se desempeña como docente del área de teatro en las secundarias n.º 16 y 24 del distrito de Merlo y como tallerista de animación en la Escuela de Educación Estética n.º 1 “Juanito Laguna” de la misma localidad. Profesora titular de Didáctica General del profesorado de Teatro del Colegio Superior de Artes del Teatro y la Comunicación (Andamio 90). Ayudante de primera en Didáctica Especial para los profesorados en Artes (UBA). Participa como investigadora en el proyecto “Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación” (UBACyT). Su última publicación es *Educación en artes. Experiencias pedagógicas de graduadxs en el sistema educativo formal* (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2020).

María Eugenia Di Franco

Licenciada y profesora en Artes Plásticas por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Especialista y maestranda en Educación por la Universidad de San Andrés (tema de tesis: educación de las artistas bolognesas, siglos XVI y XVII). Se desempeña como docente de materias artísticas en nivel medio y superior, y en la materia “Didáctica especial para los profesorados en Artes” (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es investigadora del Instituto Payró (UBA) e integrante del proyecto de investigación FiloCyT “La apropiación de obras de mujeres por varones como gesto legitimador en los siglos XVI y XVII”. Sus últimas publicaciones son en coautoría: “La apropiación de obras de artistas mujeres por varones en los siglos XVI y XVII: los casos nórdicos de Judith Leyster y Rachel Ruysch” (XIV Jornadas ITHA “Julio E. Payró”, UBA, 2021); “Integrándonos, transitando la escuela media”, en Cundari, S. (ed.), *Herramientas y experiencias de la enseñanza del arte en la discapacidad* (FFyL, 2020); “Relato III. Salir de la caverna en la enseñanza de artes plásticas: alternativas a la proyección cronológica de imágenes”, en Coraggio, M. (ed.), *Educación en artes. Experiencias pedagógicas de graduadxs en el sistema educativo formal* (FFyL, 2020).

Mariana Maggio

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde dirige la maestría y la especiali-

zación en Tecnología Educativa. Directora del proyecto de investigación: "Prácticas de la enseñanza re-diseñadas en escenarios de alta disposición tecnológica, comprensión de tiempo y espacio y cambio institucional". Radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Responsable de programas académicos para Microsoft Latinoamérica. Sus principales publicaciones son *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (Paidós, 2012), *Reinventar la clase en la universidad* (Paidós, 2018) y *Educar en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias* (Paidós, 2021).

Ricardo Manetti

Licenciado en Artes (Universidad de Buenos Aires). Es profesor de "Historia de los medios" (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA), "Organización, producción y comercialización de eventos artísticos y culturales" e Historia del cine argentino (Universidad Nacional de las Artes), "Historia del cine latinoamericano y argentino" (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y de la maestría de Gestión Cultural (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Ha sido becario del Programa de Intercambio Cultural de la Agencia Informativa y Cultural de los Estados Unidos (EE. UU.) y de la UNED (Madrid, España). Es investigador; entre sus publicaciones sobre cine argentino e internacional figuran *Cine argentino, industria y clasicismo 1933-1956* y *Cine argentino, Modernidad y vanguardias 1957-1983* (Fondo Nacional de las Artes, 1999 y 2005), y *Conformación, crisis y renovación del cine industrial argentino y latinoamericano* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014). Se ha dedicado a la gestión cultural. Ha sido subsecretario de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, creador y director del BAFICI en sus primeras ediciones, secretario académico y director de Asuntos Culturales de la Fundación Konex y responsable de la programación artística de Faena Group. Director de la carrera de Artes de la UBA entre 2012 y 2019 y del Centro Cultural Paco Urondo entre 2014 y 2019. Actualmente es vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Anabella Penalva

Licenciada y profesora en Artes (orientación en artes combinadas) por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de materias artísticas y didácticas de las artes en

nivel superior. Jefa de trabajos prácticos en "Estilos coreográficos" (DAM, UNA), en el seminario de "Lectura y análisis textual" (CINO, UNA) y en la materia "Didáctica especial" para los profesorados en Artes (UBA). Integra los proyectos de investigación "La condición instrumental en la danza. Reflexiones desde la teoría, la historia y la práctica técnico-compositiva de la danza" (PIACyT) y "Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación" (UBACyT). Sus últimas publicaciones son en coautoría: "Trazando memorias en la formación docente. Prácticas artístico-pedagógicas en los profesorados de Artes Visuales de la Ciudad de Buenos Aires" (Seminario Internacional Pedagogías de la Memoria, 2021) y "Las imágenes de lxs estudiantes: construcción de identidad colectiva, política y artística de resistencia cultural" (I Congreso Nacional y IX Encuentro "Armando Capalbo" de Experiencias y Escrituras en la Cultura del Consumo, UBA, 2018).

Mauricio Rongvaux

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Especialización en Análisis del Mundo Contemporáneo por la Dirección General de Cultura y Educación. Docente en la localidad de 9 de Julio de los espacios curriculares de Filosofía, Análisis del Mundo Contemporáneo, Teorías Socio-políticas y Educación en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico n.º 4. Docente de Filosofía en escuelas rurales de la misma localidad. Entre sus últimas publicaciones se encuentra *Para animarse a leer a Aristóteles* (EUDEBA, 2022).

Malena San Juan

Licenciada y profesora en Artes (orientación en artes plásticas) por la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ayudante de primera de la cátedra de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes" (UBA). Docente de historia del arte y didáctica en artes en diferentes espacios de formación superior artística de la ciudad de Buenos Aires. Participa como investigadora del proyecto UBACyT "Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación", radicado en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus últimas publicaciones

son en coautoría: “Trazando memorias en la formación docente. Prácticas artístico-pedagógicas en los profesorados de Artes Visuales de la Ciudad de Buenos Aires” (Seminario Internacional Pedagogías de la Memoria, 2021), “Arte y activismo. Los cuerpos en acción de la marea verde” (V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2021) y “Las imágenes de lxs estudiantes: construcción de identidad colectiva, política y artística de resistencia cultural” (I Congreso Nacional y IX Encuentro “Armando Capalbo” de Experiencias y Escrituras en la Cultura del Consumo, UBA, 2018).

Alberto Sileoni

Abogado, profesor nacional de Historia y especialista en Gestión Educativa. Comenzó en 1975 como docente en educación de adultos. Actualmente es docente titular y profesor emérito en la Universidad Nacional de Hurlingham. Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libros. Desarrolló funciones de responsabilidad en el sistema educativo en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires. Ocupó el cargo de Ministro de Educación de la Nación entre los años 2009 y 2015 en los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner. Actualmente es ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Nicolás Sobrino

Profesor de música con orientación en música popular y técnico en música popular (Universidad Nacional de La Plata), percusionista. Ha realizado el seminario de posgrado “Ritmo: ejecución y percepción, un abordaje pedagógico” (UNLP, 2020). Ejerce la docencia en varias instituciones de nivel secundario desde el año 2015 y da clases particulares a niños y adolescentes. Participa en la escuela popular de percusión “La Chilinga” (2011-2012 y 2019-2021). Participó en ensambles de percusión y clases particulares con Carolina Cohen (2011-2012, 2014). Miembro del Grupo Vocal Melopea como barítono y percusionista (desde 2009). Es percusionista y vocalista de la banda “Lacandona Social Sound” desde 2011, con la que ha realizado varias presentaciones en ciudad y provincia de Buenos Aires, Mar del Plata, Santa Fe y una gira por México en 2018. Ha participado en diversas grabaciones como percusionista invitado entre 2013 y 2019.

