

I CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 2016

*Hacia una educación artística
participativa, comprometida e innovadora*

**3, 4 y 5 de NOVIEMBRE
ROSARIO ARGENTINA**

PONENCIAS COMPLETAS

Mg. Graciela Alicia Alonso
(Compiladora)

Organización

Maestría en Educación Artística

Mención en Música y Mención en Bellas Artes

Resolución CONEAU N° 1148/13

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario



I CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 2016

*Hacia una educación artística
participativa, comprometida e innovadora*

**3, 4 y 5 de NOVIEMBRE
ROSARIO ARGENTINA**

PONENCIAS COMPLETAS

Mg. Graciela Alicia Alonso
(Compiladora)

Organización

Maestría en Educación Artística

Mención en Música y Mención en Bellas Artes

Resolución CONEAU N° 1148/13

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario



Alonso, Graciela Alicia

I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016 : hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora ponencias completas / Graciela Alicia Alonso ; dirigido por Graciela Alicia Alonso. - 1a ed. - Rosario : UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Arte, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-206-3

1. Educación Artística. 2. Arte Contemporáneo Argentino. I. Alonso, Graciela Alicia, dir. II. Título. CDD 707

Compilación y Prólogo: Graciela Alicia Alonso

Edición: Graciela Alicia Alonso y María Paula Giglio

Imagen de tapa: Juan Carlos Gallucci

Diseño de tapa: Graciela Alicia Alonso y María Paula Giglio

Realizado en Argentina

Septiembre de 2016

Esta obra no puede ser reproducida por ningún medio sin la autorización de los titulares del copyright.

Índice de contenidos

PRÓLOGO	7
PALABRAS DE CIERRE DEL CONGRESO	9
Mgtra. Graciela Alicia Alonso - Directora del Congreso - UNR	
PANELES	11
1. POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA: EL ROL DEL EDUCADOR DEL ÁREA ARTÍSTICA	13
Mg. Ramón Fica Carrasco	
2. EDUCACIÓN Y TEATRO	15
2.1. Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad o utopía? Reflexiones compartidas sobre la propia práctica Dra. Ester Trozzo	15
2.2. Teatro, juego y fiesta en la Escuela Enfoques para la Didáctica Especial del Teatro Prof. Mariano Scovenna	25
2.3. ¿Y ahora qué? Tensiones y desafíos para el teatro que ya entró a la escuela Lic. Helena Alderoqui	33
3. EDUCACIÓN Y ARTES VISUALES	41
3.1. De la contemplación a la participación estética Las tareas de observación e interpretación de obras en la enseñanza de las Artes Visuales Dra. Gabriela Augustowsky	41
3.2. Educación artística e inclusión: Las tensiones al interior de los imaginarios Dra. Maricel Gómez de la Errechea Cohas	52
3.3. La escuela como contexto de las artes visuales: entre la pedagogía y el arte Lic. Mariana Spravkin	62
4. EDUCACIÓN Y MÚSICA	71
Educación musical con producción latinoamericana	
4.1. DÚO AR.CO. Música académica latinoamericana para violín y piano Dora De Marinis y Tatiana Tchijova	71
La Didáctica en la configuración de sus prácticas. Problemáticas y desafíos	
4.2. Desde una mirada socio-creativa de la didáctica de la música Prof. Dr. Marcelo Giglio	80
4.3. Las configuraciones didácticas una ventana para analizar el conocimiento práctico en educación musical Lic. Rut Leonhart	85
5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CONFORMACIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA (Extractos)	95
Lic. Edgardo Donoso	
PRESENTACIONES POR ÁREAS Y MODALIDAD	99
ARTES INTEGRADAS	101

I CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ARTES VISUALES	209
CINE	487
DANZAS	509
DISCAPACIDAD	589
MÚSICA	613
NTICs	739
TEATRO	787

PRÓLOGO

La carrera de Posgrado “Maestría en Educación Artística” – Mención en Música y Mención en Bellas Artes” - Resolución CONEAU N° 1148/13 – Resolución Ministerial N° 349/09 surge en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario Argentina, aspirando a llenar una vacancia en el área, e intentando cubrir un aspecto de su actividad académica que soporte al cúmulo de educadores del área artística (Música, Artes Visuales, Teatro, Danza y afines).

Luego de su formación de grado, dichos educadores se encuentran dispersos en sus actividades docentes personales, ávidos de un espacio común de reflexión y construcción de sentidos, en este contexto social que nos toca vivir. Esta Maestría intenta propiciar, para aquellos comprometidos en la construcción cultural de su entorno, un espacio que posibilite elevar su nivel cognitivo y crítico, exaltando así también, el nivel estético/cultural de su comunidad.

En este marco propone la realización del “I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016” - Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora, a partir de la demanda y la necesidad de crear un espacio donde se expongan las problemáticas del área en cuestión, que ya son trabajadas desde el ámbito específico del Posgrado, pero que requieren la presencia y participación significativa de todos los agentes de la educación artística interesados y que trabajan en nuestra realidad latinoamericana.

Las carreras de formación docente en las disciplinas artísticas y en nuestro país, cada vez incrementan más el número de estudiantes que se traducen en graduados que asumen un importante rol protagónico en los ámbitos escolares – académicos como así también, en los culturales – comunitarios. En este sentido y continuando con la profundización y desarrollo de su tarea, la Maestría en Educación Artística llama a la presentación de propuestas para este Congreso, en los diferentes espacios: ponencias, relatorías de experiencias, paneles, talleres y actividades artísticas profesionales o del ámbito educativo, las cuales volcamos aquí en este Libro de Ponencias completas.

Esta convocatoria está dirigida a docentes, artistas, investigadores, estudiantes y profesionales insertos en el campo de la Educación Artística pública o privada, nacional e internacional.

OBJETIVOS

- Propiciar el encuentro y la comunicación entre los educadores de todas las ramas artísticas que, desde distintas perspectivas disciplinares y teóricas abordan el campo de la educación, viabilizando expectativas productivas mancomunadas con un fin estético, educativo y social.
- Establecer nuevos nexos de apertura hacia la comunidad educativa de las artes desde el campo de la investigación educativa, generando una conciencia ética, solidaria y participativa, que tienda a originar nuevos proyectos que se transmitan a la comunidad en que vive.
- Conformar un espacio de realización de experiencias, de reflexión y de crítica que permitan profundizar y debatir aspectos teóricos y prácticos respecto de la educación artística, para así confrontar los diferentes niveles del conocimiento logrados en el área, contextualizándolos y re significándolos.

EJES TEMÁTICOS

- Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.
- Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.
- Planteos educativos para personas con discapacidad.
- Las nuevas tecnologías y la cultura mediática: su impacto en el área.
- La manifestación artística latinoamericana en el currículo.
- Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística.
- Estado del arte de la investigación en Educación Artística en la región.

Mg. Graciela Alicia Alonso

graaalonso@gmail.com

PALABRAS DE CIERRE DEL CONGRESO

Mgtra. Graciela Alicia Alonso

Directora del Congreso - UNR

Este mundo que nos toca vivir, complejo, multifacético, violento e impredecible, nos golpea el rostro hoy y nos pide una actitud, una respuesta.

No podemos mirar sin ver, oír sin escuchar, palpar sin sentir.

Hoy es preciso adoptar una actitud comprometida con la raza humana, accionando desde nuestros ámbitos de formación y educación dentro de lo que escogimos como propio y que es la EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El arte es una de las manifestaciones más íntimas y puras de la expresión humana y es por ello que ante los cambios que se suscitan en las relaciones, y que involucran globalmente a la humanidad, es prioritario desarrollar canales de entendimiento, de solidaridad y de empatía entre los seres que compartimos día a día este sol, este cielo y esta madre tierra.

El Arte es un camino para ello

Allí el ser humano se siente en libertad plena y aspira a compartirla.

La música, la expresión corporal, los colores, matices y texturas, las imágenes, sonidos y sensaciones se nutren y desarrollan en el Arte, transformando la miseria humana en algo magnífico, una obra, un pensamiento, una idea, un símbolo metonimia de su ser

Es por ello que la EDUCACIÓN ARTÍSTICA es prioritaria y es atribución sin *equanom* de niños, adolescentes y adultos

Es causa y efecto sanador

Es representación alegórica de un mandato de la condición humana que aspira a la equidad, a una utopía de vida en felicidad, una ilusión o capricho tal vez de compartir las fantasías, lo absurdo y valedero, el cuento y la realidad, lo imposible hecho tangible en la tela, o el violín.

Es un derecho entonces y una obligación tal vez, que todos los educadores tenemos de procurar los espacios, caminos y modos más apropiados para este desarrollo.

En este fantástico Congreso, mucho de ello ha bañado nuestros cuerpos y espíritus salpicando seguramente en adelante, a quienes compartan nuestras labores en nuestras

escuelas, comunidades, y ámbitos de la cultura donde ejercemos nuestra dignísima profesión.

Los agentes de la Educación Artística no permanecemos indiferentes sino que somos partícipes activos, constructores cotidianos de una cultura que nos identifica como latinoamericanos y nos dignifica ante el resto del mundo por sus rasgos de inocencia, de riqueza imaginativa, de profundidad conceptual y sobre todo, arraigada desde nuestros ancestros, teñida por las diferentes razas que compartieron nuestros territorios pero enriquecidas al fin con tanta grandeza, singularidad, exotismo.

Actuemos inteligentemente colegas y llenemos los espacios con nuestro cantar.

PANELES

1. POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA: EL ROL DEL EDUCADOR DEL ÁREA ARTÍSTICA

Mg. Ramón Fica Carrasco

Educación. Pedagogía. Gestión. Investigación. UNR

Me parece altamente significativo, este encuentro, en este Primer Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística año 2016. Hacia una Educación Artística Participativa Comprometida e Innovadora.

Serán muchas las ideas que estarán presentes, en las ponencias y en nuestra exposición en nuestro panel, algunas expuestas más claramente o más bellas pero serán las ideas o conceptos que dinamicen el debate actual, sobre la política y construcción de ciudadanía y el rol del educador en el Área Artística y que en este encuentro va ser respetuoso y crítico.

Las Artes la Cultura y la Política pueden mejorar la calidad de vida de las personas y de los pueblos. Desde siglos, años han sido herramientas poderosas que han servido para el desarrollo emocional e intelectual de las personas, de quiénes se encuentran en la actividad artística, un lenguaje, lugar para comprender y reflexionar e interpretar la realidad e interactuar con ella.

En todos los tiempos han existido producciones culturales, artísticas y políticas que no están ajenas a la problemática de la desigualdad y la exclusión social, que han impedido e impiden la participación de los marginados en la construcción simbólica de la sociedad.

Son inmensos los impedimentos para acceder a una obra artística desde el acceso a la infraestructura que permita el acceso de la ciudadanía al disfrute estético de las manifestaciones artísticas.

La cultura y las artes deben ser un derecho para todas las personas y se les debe facilitar el ingreso ya sea al sistema de educación formal como no formal para enriquecer su capital cultural.

Con respecto a la Construcción de Ciudadanía en el Área Artística

Ante la complejidad de nuestro mundo actual, se tiene la necesidad imperiosa de formar ciudadanos críticos, comprometidos con nuestras realidades históricas y sociales latinoamericanas y a nivel mundial. Pero la educación ciudadana se puede desarrollar desde muchas instancias, como ser las Artes y la Cultura.

El Rol del Educador del Área Artística.

En la planificación y desarrollo de proyectos en el campo educativo formal y no formal deben contribuir al debate sobre la importancia que tiene el enfoque ciudadano en la Educación Artística en los diferentes Diseños Curriculares, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se posibilita a través del Arte, la formación de estudiantes que incidan en la construcción de una ciudadanía que impliquen sociedades más democráticas. Por lo tanto la Educación Artística debe velar por la formación de ciudadanos y ciudadanas con un sentido crítico, ético, reflexivo y transformador de la realidad y del mundo de las ideas, es decir un sujeto ciudadano éticamente emancipado.

Es necesario generar una reflexión académica educativa, sobre la valoración de la Educación Artística y del rol del docente en la construcción de ciudadanía, generar las herramientas metodológicas y conceptuales para los actores sociales en las políticas de educación artística, generar proyectos educativos donde los estudiantes puedan establecer un vínculo de acceso dentro de una perspectiva de igualdad a la Cultura y las Artes.

Desde diferentes miradas y lecturas comprendemos el concepto de Ciudadanía como la cualidad y el derecho de ser ciudadano y pertenecer a un espacio común. Hay varios tipos de ciudadanía ejemplos: ciudadanía civil o política, ciudadanía social, ciudadanía cultural, ciudadanía digital, etc.

Es significativo comprender que la Ciudadanía, se ejerce como un conjunto de derechos y responsabilidades que les permite a los actores sociales, darle significado o sentido a sus acciones. Esto es crucial en las sociedades democráticas, para que todos y todas ejerzan el derecho de participar como ciudadanos y ciudadanas.

El rol de la educación Artística es contribuir a la reflexión crítica de una subjetividad individual y social de los actores sociales para vivir en un Estado de Derecho y una sociedad Democrática.

El rol del educador en el Área Artística, debe constituir una vocación utópica comprendida como un devenir, como una incompletud, permitiéndonos comprender la felicidad y el progreso en la condición humana y en la construcción de espacios o territorios de la emancipación.

2. EDUCACIÓN Y TEATRO

2.1. Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad o utopía?

Reflexiones compartidas sobre la propia práctica

Dra. Ester Trozzo

Actriz y Pedagoga. Mendoza - estertrozzo@gmail.com

Teatro y escuela, un diálogo aún complicado

Existe un desarrollo muy acotado aún de investigaciones que permitan dar cuenta, por un lado de los logros y, por otro, de los riesgos que implica el abordaje pedagógico del lenguaje Teatro en la formación de niños y adolescentes.

La posibilidad de desarrollar pensamiento útil para la vida, desde los aprendizajes teatrales, es evidente. A nivel sociocultural, porque la sensibilización estética y el entrenamiento para la lectura espectacular, desarrolla habilidades cognitivas para realizar también multiplicidad de lecturas de la realidad. A nivel personal, porque ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos.

Lentamente vamos construyendo un encuadre teórico que logra posicionar al Teatro en la escuela, argumentando enfáticamente acerca de su valor.

Pero, a pesar de estos avances discursivos, en la realidad, el lenguaje Teatro continúa ocupando un lugar periférico en la educación, en relación con otras áreas consideradas centrales. Basándose en antiguos paradigmas se visualiza a los aprendizajes artísticos como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento; a la “libre expresión de emociones y sensaciones” o se le adjudican funciones de naturaleza terapéutica o de apoyo a las asignaturas “importantes”. Esta desvalorización es, en parte, resultado de la visión de la modernidad, fuertemente impregnada por el pensamiento positivista, que relegó los objetos de saber vinculados con las humanidades y el arte, porque no podían ser totalmente observados ni controlados experimentalmente.

Esto repercutió especialmente en la formación de maestros y profesores, a quienes se les plantean los lenguajes artísticos sólo como recursos expresivos, ignorando que ellos ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión, de comunicación y de percepción, contribuyendo al desarrollo cognitivo, personal y social de los seres humanos.

Este déficit cobra especial relevancia en relación con el lenguaje Teatro y se transforma en un aspecto preocupante por el abordaje que muchos docentes, sin formación artística específica, plantean en sus prácticas de enseñanza a la hora de preparar una obra de teatro en la escuela, ya que se advierte una tendencia (inconsciente, no mal intencionada) a priorizar el goce de padres y profesores espectadores, antes que atender los intereses de los alumnos. Esta afirmación puede sonar cruel, sin embargo ¿qué otra cosa puede ser un grupo de niños angustiados por el calor, disfrazados de osos, en un acto escolar de fin de año? ¿O niñas vestidas con voluptuosos trajes sensuales, moviéndose como adultas en un escenario, copiando un programa televisivo? ¿O adolescentes temblando por temor a pasar vergüenza olvidando la letra de un parlamento que no comprenden ni les resulta significativo?

El desconocimiento profundo acerca del qué, del cómo y del para qué de los aprendizajes teatrales trae aparejado que la escuela se centre sólo en resultados, olvidando los procesos internos del alumno y el sentido y el valor social de esta experiencia.

Pero, tampoco son suficientes los conocimientos artísticos específicos ya que en muchas escuelas se advierte la presencia del especialista en Teatro, que sabe del lenguaje artístico, pero maneja muy poco conocimiento del sujeto de aprendizaje y de la didáctica específica que requiere su atención.

Esto lleva a resultados parecidos a los anteriores: procesos en los que los niños y adolescentes se aburren “ensayando” y suben a escena con costosos e incómodos trajes para realizar un espectáculo donde no aparece el texto propio ni el placer expresivo, sino que deben “obedecer” una puesta en escena pensada por su profesor devenido en director .

La vulnerabilidad de los seres en formación requiere de determinadas condiciones básicas de protección y cuidado para su desarrollo integral. Igual que en Lenguaje, Matemática o Ciencias, en los aprendizajes artísticos teatrales intervienen importantes procesos mentales de planificación, racionalización, selección, análisis, síntesis,

jerarquización, reorganización e interpretación crítica de la información producida y/o recibida al realizar y/o apreciar Teatro.

Es vital que estas reflexiones que estamos compartiendo lleguen a los responsables directos que conducen las instituciones educativas ya que se necesita un cambio coyuntural acerca de la visión que hoy se tiene de una producción teatral escolar, de los lugares físicos en los que se puede trabajar y del perfil de los profesores que lo llevarán a cabo.

El profesor-actor que asume la tarea de montar una obra de Teatro con niños o adolescentes, no debe posicionarse en “experto en puestas en escena”, necesita manejar tanto el discurso pedagógico como el artístico teatral y estar preparado para usar y enseñar a usar los saberes teatrales como herramientas que posibilitan a los seres humanos verse reflejados en sus pasiones, desavenencias y conflictos y en sus sueños y esperanzas y vivenciar así ensayos protegidos de la vida, inscriptos en sus diversos contextos socioculturales e históricos.

La calidad de la tarea que lleve a cabo este educador depende inicialmente de su compromiso y del desarrollo de algunas capacidades básicas que debe consolidar como profesional:

- *Capacidad para enseñar a pensar, producir y apreciar*, lo que implica el manejo voluntario de procedimientos y habilidades de su propio pensamiento y estrategias para promover y desarrollar pensamiento creativo y autónomo en sus alumnos, para producir y apreciar Teatro.
- *Capacidad para enseñar a aprender para la vida*, lo que implica habilidades sociales, actitud ética y saberes pedagógicos para construir situaciones de aprendizaje en contexto, implicadas en valores, enriquecedoras y liberadoras.

Si quien enseña Teatro tuviera en cuenta el poder modelador que tienen sus palabras, sus acciones y la calidad de sus consignas de trabajo, advertiría claramente su posibilidad de colaborar significativamente en el desarrollo del pensamiento creativo de su grupo y de su capacidad de seguir aprendiendo.

Hay acciones concretas de un profesor que fortalecen el proceso de montar una obra con los alumnos a su cargo. Veamos algunas:

- Provocar la imaginación con disparadores originales y diversos: canciones, cuentos, juegos, poesías y obras dramatúrgicas planteando desafíos con explicaciones claras y luego confiando en la capacidad de los alumnos para resolver. Sorprendiendo. Quebrando

rutinas. Equilibrando el trabajo individual con el grupal. Involucrándose y disfrutando de la tarea junto con los alumnos.

- Activar la capacidad perceptiva, sensorial, metafórica e intuitiva de los alumnos para que abran canales alternativos de aprehensión, organización e interpretación de los datos de la realidad contextual escolar, ambiental, económica, universal y personal de cada uno. Para que aprendan a volar pero, a la vez, conozcan dónde estar firmemente parados.
- Proponer análisis cooperativo de las producciones, explicando la importancia de expresarse en positivo, reforzando los logros antes que señalando los errores y también enseñando a argumentar, a quienes realizaron el producto, acerca de por qué hicieron lo que hicieron. Esta estrategia ayuda a desactivar el egocentrismo, enseña a compartir y aceptar las diferencias, a valorar el trabajo ajeno, a desarrollar el espíritu crítico, a argumentar con fundamento acerca de la producción propia y, fundamentalmente, a trabajar a partir de *lo que tienen* y no de *lo que les falta*.

Haremos a continuación un ejercicio de apertura de los principios arriba esbozados, realizando un listado comentado de algunas de las *operaciones cognitivas* que se pueden poner en ejercicio para montar una obra de Teatro en la escuela. Se seleccionan estas operaciones por considerarlas especialmente significativas ya que habilitan para construir nuevos sistemas de ideas integrando procesos emotivos (inteligencia emocional), sensoriales (inteligencia perceptiva) y reflexivos (inteligencia lógica) multiasociativos.

- *Atención sensorial* para poder captar cada vez mayor cantidad de datos sensibles y de mejor calidad y aprender a atribuirles sentido y significado.
- *Atención reflexiva acerca de la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas* que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear y *esfuerzo por aprender a equilibrarlas*.
- *Autoestima y empatía*, para el manejo desinhibido y expresivo de su propio cuerpo y de su voz, en actividades individuales y grupales y comprender y aceptar los límites y los logros de los otros.
- *Curiosidad investigativa* para desarrollar habilidades técnicas y procedimentales con permiso para explorar e inventar.
- *Ampliación del universo significativo de las palabras. Desfosilización* del vocabulario escolar, para ir más allá de lo obvio, superando estereotipos. Esta operación mental es un elemento de garantía para iniciarse en el desarrollo del pensamiento metafórico. La idea resulta de la experimentación de nuevos

significados posibles para las palabras de diccionario, mediante la síntesis cerebral que asocia imágenes sensitivas y motoras con palabras y experimenta otras sonoridades y sentidos.

- *Búsqueda permanente y registro selectivo de diferente información*, teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros y, por lo tanto, aprendiendo claves para leer estéticamente un espectáculo y leer humanamente la realidad que los rodea, ya que, tanto un espectáculo como la realidad son textos sociales que deben descifrarse y comprenderse para mejorar la calidad de vida. Y también para utilizar esa información como insumo enriquecedor de sus propias producciones dramáticas y como apoyatura para la comprensión de las obras de autor que leen.
- *Capacidad para relacionar, organizar y resignificar los elementos* para reconocer, experimentar y seleccionar posibilidades, potencialidades, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática.
- *Construcción de nuevas ideas y creaciones, superando obstáculos y revalorizando el error constructivo*. De esto se infiere el valor pedagógico de la acción. El Teatro entrena en la facultad de pensar en términos de acción y de escenas dramáticas.
- *Simbolización y representación* para poder inventar producciones propias e interpretar las de otros, aproximándose al lenguaje metafórico.
- *Reflexión y conceptualización* a partir de lo leído y de lo producido para preguntarse acerca de cómo lo hicieron, con qué recursos y decisiones, qué tema trataron y de qué modo, que reacción emotiva les provoca y qué ideas les deja, ya que revisar las producciones propias y de los compañeros es un proceso alfabetizador estético que promueve productores imaginativos y espectadores sensibles e inteligentes.
- *Manifestación de lo percibido y lo reflexionado*, que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva del alumno, será una manifestación verbal o no verbal puramente *descriptiva*, en la que sólo expresará lo que ve; una manifestación *interpretativa*, en la que logrará expresar el significado expresivo de lo que ve, podrá decir lo que le pasa con lo que ve; o una manifestación de un *juicio de valor*, en la que podrá señalar aspectos propios de la obra, opinar sobre su calidad estética y fundamentar su opinión.

- *Expresión y comunicación* de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones, con estructura dramática, según diferentes intencionalidades, contextos y circunstancias.

¿Por dónde empezar la tarea? Hay que enseñar a mirar

La educación no es un asunto de fórmulas dadas sino una cuestión de búsqueda constante. Un profesor de Teatro necesita cuestionarse, en primer lugar, la oposición entre mirar y actuar ya que, en realidad, son dos caras de una misma moneda. Este cambio de perspectiva plantea como primer enseñanza significativa, que nuestros alumnos aprendan a contemplar su mundo, su barrio, su familia y en ese mismo acto, lo reinventen. Observar, en arte, no es el paso previo a copiar, sino a metaforizar. La copia sería resultado del pensamiento lógico. La metáfora, del pensamiento intuitivo.

No sólo es lector aquel que lee un libro. Cada uno de nosotros portamos (tal vez sin saberlo) una textoteca, un tejido en la memoria de canciones, poemas, relatos de la abuela, anécdotas de vecinos, cuentos de terror, historias contadas por los maestros o leídas con placer, leyendas urbanas y noticias periodísticas. Textos arquetípicos y textos propios, puestos todos, por nuestra mente, al servicio del conocimiento.

Aprender a leer también implica “aprender a leernos y a leer el mundo”. Cuando hablamos de lectura nos estamos refiriendo, también, a la mirada. Un coordinador de elencos escolares necesita ser un experto en ver y en enseñar a ver el mundo en su maravillosa y compleja diversidad. Sólo así la lectura de textos dramáticos se vuelve comprensible e interesante.

El teatro puede prescindir de casi cualquier elemento, pueden faltar luces, escenario, vestuario, pero no puede haber teatro sin espectador. Generar el hábito de que los alumnos concurren al teatro es un gran desafío ya que supone la salida de la comodidad hogareña, (con la tv, los videojuegos, la comunicación virtual, el celular) y la emoción que despierta el contacto con otros cuerpos.

Lo mágico del teatro, que sea un acto vivo, actual y presente, único e irrepetible, hace que cobre gran importancia la mirada de los espectadores, no ya entendida como entes pasivos sino como elemento activo y fundamental del hecho teatral. El espectador también actúa, al igual que los protagonistas. Tiene igual capacidad de observar, seleccionar, comparar, identificar, interpretar y crear sentidos.

La tarea de un director de elenco escolar es, fundamentalmente, la de ampliar en sus alumnos la capacidad de estar permeables, de habitar en un estado más poético, de empezar a pensar con el cuerpo, los pies, los ojos. Aprender a leerse por dentro y mutuamente, indagar en el imaginario colectivo y tener libertad de expresar lo que se siente. El alumno, al afirmarse como constructor de su historia, puede comprender mejor las historias escritas por otros.

¿Y cómo se trabaja entonces si las autoridades escolares o la presión de los padres o el deseo de los alumnos espera de nosotros una puesta en escena, tanto de una obra de autor como de una creación colectiva?

Teniendo en cuenta el desarrollo de las siguientes tareas:

- *Contextualizar.* No basta que un alumno reciba información histórica acerca del texto o el tema que está abordando. Es necesario que se le enseñe a establecer relaciones. A desarrollar esquemas cognitivos que le posibiliten pensar en red, para que visualice la interconexión entre las diferentes categorías de información que posee y comprenda que el *aquí y ahora* de la historia que están representando incide en el lenguaje que se utilice, en las costumbres y modos de resolver la vida de los personajes y en la significatividad del tema que se aborde.
- *Identificar los “quiero” o sea los objetivos de los personajes y el superobjetivo de la obra.* Sin un acto reflexivo de distanciamiento y análisis, a partir de improvisar o representar un texto dramático (aunque sea un texto simple construido oralmente por el mismo grupo), difícilmente el alumno supere el simple hecho anecdótico de *haber jugado a ser*. El entrenamiento en la identificación de las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización psicológica de los personajes, son la única garantía de un proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y de un *hacer entendiendo*.
- *Poner en juego la inteligencia espacial.* El hombre primitivo que miraba los astros para orientarse, el baqueano, que sabe cuando viene tormenta y el conocedor del desierto que encuentra agua bajo la arena, no hacen otra cosa más que agudizar su inteligencia espacial. Esta capacidad, adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de toda inteligencia humana. A través del uso creativo y transformador del espacio que el alumno puede realizar desde el

teatro, acciona su inteligencia espacial y desarrolla su sentido de ubicación, instituyendo, con referencia a sí mismo, un campo de percepción donde sitúa a los objetos y a los demás.

- *Idear en equipo el proyecto de la representación.* Concretar una representación es el resultado de un complejo procedimiento que comienza con el esbozo de ideas, la construcción de roles o personajes y de situaciones, la planeación, o selección, en el caso de abordar un texto escrito, de un tiempo, un espacio y una historia que los contenga. Luego una organización que implica la asignación de tareas a los diferentes miembros del grupo, la toma de decisiones estéticas relacionadas con la caracterización de los personajes y la producción de una escenografía y de una ambientación acordes.
- *Ejercitar la producción de textos orales (propios y de los textos dramáticos), atendiendo a la especial circunstancia comunicativa en la que se expresan.* Estrategia especialmente compleja ya que requiere un alto grado de datos de la realidad observada y, a la vez una gran capacidad de ficcionalización, para poder prestarse a representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, un tiempo y un espacio desde el pacto del *como sí*.
- *Ejercitar la producción de textos escritos con estructura dramática (propios o de reescritura).* Poner en juego el uso de esta estrategia tiene implicancias muy importantes en el desarrollo de la inteligencia. La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los alumnos más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven y luego tomar distancia plasmando en un escrito lo reflexionado.
- *Reconocer y disfrutar de los aspectos estéticos,* para ejercitar la sensibilidad y poder así estar más predispuesto a gozar al tomar contacto con sus propias producciones, las de sus pares y con obras y artistas del medio.
- *Incorporar conceptos propios del lenguaje artístico específico.* Conocer los elementos de la estructura dramática y aprender a operar con ellos, también es resultado de un proceso cognitivo que el docente debe posibilitar, utilizando terminología específica y sistematizando los procesos metacognitivos.

Hablemos ahora del estilo de conducción. Iniciativa de los alumnos y trabajo dirigido ¿pueden convivir?

Para que un alumno pueda pensar y decidir son importantes los modos en que habitualmente se les plantean las situaciones. Dar tiempo y posibilidad a la búsqueda de la mejor respuesta es una actitud indispensable. Cada alumno es una persona, es una unidad, una totalidad, en donde lo afectivo y emocional son aspectos claves que se deben tener en cuenta para optimizar sus potencialidades y superar sus limitaciones. La mirada, la palabra, el gesto presente y reasegurador, son mucho más eficaces que el enojo o que el tono elevado de voz. La emocionalidad influye en el nivel de seguridad de los alumnos y es la plataforma sobre la que se construyen todos los aprendizajes.

Si la convicción del profesor de Teatro está comprometida con el desarrollo de la autonomía, las iniciativas de los alumnos deberán ser muy tenidas en cuenta, y el rol del adulto será comprender, acompañar y ayudar a concretar el proyecto de acción de los niños y jóvenes.

Otro aspecto a cuidar es el uso del lenguaje. Los gestos y palabras con las que se comunica el profesor y los alumnos entre sí, es un importante material de trabajo. Es necesario avanzar en el análisis del discurso, promoviendo un sistema de comunicación válido y coherente. El lenguaje propio es la puesta en marcha personal, individual, de un sistema de comunicaciones, en el que cada actuante imprime su sello original.

Las diferentes situaciones y actividades llevadas a cabo en cada clase requieren acuerdos disciplinarios. Sin embargo, si el profesor prepara ese momento para que sea un momento de encuentro significativo en el desarrollo de la jornada habitual, permitirá salir de la monotonía y darle sentido como ritual. Ritual que implica espera gozosa, brindar tiempo y espacio para otros, compromiso y entrega, tarea compartida con alegría.

Esta construcción de un clima propicio necesita complementarse con una inteligente elección de materiales y de utilización del espacio. Los juegos de búsqueda y de improvisación requieren de objetos polivalentes que posibiliten imaginar y transformar.

Registro del seguimiento global del grupo y particular de cada integrante

Adquirir el hábito de la sistematización escrita del proceso en su conjunto, permite conocer al grupo de alumnos y en particular, a cada uno. Pero también, y no menos

importante, posibilita la autoevaluación docente, que es la herramienta básica para seguir creciendo.

La observación y el registro sirven para acompañar y comprender el significado de la búsqueda que se está transitando y acompañar los proyectos de acción de los alumnos. Desde la palabra y el movimiento los alumnos se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer, a ser y a resolver problemas.

El profesor que registra este accionar tiene un material invaluable para trabajar. A partir de lo que percibe da nuevas orientaciones y espera. Observa y devuelve lo que ve, preguntando, sugiriendo, intercambiando roles y proponiendo nuevas búsquedas.

Cuando la obra está lista para ser presentada en público, los alumnos se han adueñado de ella. Están relajados y felices. Nadie se olvida de un parlamento que ha construido cooperativamente.

2.2. Teatro, juego y fiesta en la Escuela

Enfoques para la Didáctica Especial del Teatro

Prof. Mariano Scovenna

E.E, S Nro. 22 (Orientada en Teatro). Lanús, CABA.

Actor, Pedagogo e Investigador.

El pensamiento pedagógico ha tomado históricamente a la escuela como objeto de reflexión. Ha intentado plantear y sistematizar desde múltiples enfoques la complejidad de contenidos, procesos y relaciones que en ella conviven.

Todas estas prácticas e investigaciones se han forjado porque la escuela produce mundos posibles que se cimentan sobre la interacción entre alumnos, docentes, conocimientos y comunidad. Las instituciones educativas son ambientes culturales propicios para que el ser humano desde que es niño construya su propia naturaleza y se produzca así mismo.

Los docentes de educación artística, actores centrales en estos procesos que construyen universos, trabajamos enérgicamente para que el tránsito de un sujeto por los distintos niveles educativos sea significativo y transformador. Procuramos por medio de nuestra acción pedagógica que el estudiante, durante todo el recorrido, pueda vincular las experiencias educativas con sus vivencias presentes, anteriores y futuras.

Para que estas experiencias se abran hacia el camino de la autonomía humana tienen que estar organizadas asumiendo que lo que es valioso para un individuo puede no serlo para otro. Por esta razón tenemos que orientar nuestras acciones. Confrontar a nuestros alumnos con problemáticas reales de su existencia y sus relaciones con otras personas a través de una correspondencia continua entre acción, pensamiento y contexto.

Si pensamos el currículum escolar como un espacio en tensión comprenderemos que las artes se inscriben y se legitiman porque abordan la naturaleza problemática del conocimiento desde procedimientos y metodologías propias.

Las acciones pedagógicas específicas (didácticas y al mismo tiempo poéticas) que proponen las disciplinas artísticas son flexibles, integrales y están presididas por el alumno, centradas en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Este tipo de experiencias se vuelven significativas para los estudiantes porque adquieren el valor de los procesos.

Sin embargo, el recorrido que cada uno de los lenguajes artísticos ha transitado para incorporarse y desarrollarse en los diferentes niveles del sistema educativo nacional es singular y distintivo uno de los otros.

Las Artes visuales y la Música son las históricas del currículum escolar argentino, mientras que el Teatro fue el último en desembarcar. Esto se debe a que, como afirma Michel Foucault, “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos” (2012:14).

Esta particular y demorada inserción del Teatro en el currículum escolar argentino¹ hace que todavía hoy estemos discutiendo, diseñando y redefiniendo los enfoques y estrategias que estructuran las experiencias áulicas del espacio curricular al que llamamos Teatro.

Entonces, si partimos de la idea que el aula es un laboratorio de ensayo y experimentación donde el ser humano se produce culturalmente a sí mismo y al mismo tiempo produce a su comunidad podemos preguntarnos:

¿Qué rol o posición ocupa el profesor de teatro en este panorama? ¿Qué perfil desarrolla y qué estrategias pedagógicas pone en práctica para enfrentar el desafío de vincular las experiencias educativas presentes de los alumnos, con las experiencias pasadas y futuras?

Ante estos interrogantes se abren en el horizonte diversas reflexiones e infinitas respuestas que tienen que ser analizadas y reinterpretadas una y otra vez por todos los actores sociales involucrados.

En principio y para comenzar a desentrañar el asunto podemos señalar que existen diferencias sustanciales que se dan entre el teatro cómo lenguaje artístico y el teatro cómo espacio curricular.

Estas distinciones fundadas en los propósitos que cada uno tiene, los enfoques sobre los que son forjados, los modos de vinculación que producen entre las personas que participan en ellos, los saberes específicos y las prácticas particulares que originan generan dos campos² bien diferenciados dentro de la actividad teatral. El campo del teatro

¹ La Ley Federal de Educación (ley 24.195) sancionada en 1993 contempla al teatro como uno de los 4 lenguajes que conforman la oferta de la educación artística (tanto para la EGB como para el Polimodal). La actual Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) no sólo reconoce al Teatro como espacio curricular en los tres niveles obligatorios de la educación formal (Inicial, Primario y Secundario) sino que además contempla (dentro de la Modalidad Artística) Escuelas Secundarias Orientadas en Teatro que le otorgan al egresado el título de Bachiller en Arte-Teatro.

² Pierre Bourdieu plantea que el creador y su obra están afectados por un sistema en el que confluyen diferentes fuerzas de relaciones sociales y en donde la creación, como acto de

como fenómeno artístico y el campo del teatro como espacio curricular, ambos son productos de la extensión y diversificación del arte. Uno y otro conviven implicándose y nutriéndose mutuamente en movimientos de intercambio dialéctico.

Para continuar abriendo la cuestión y a modo de disparador recurriremos a las palabras del importante Pedagogo teatral Alfredo Mantovani quien expresa que “El teatro, cuando se relaciona con la educación, cambia el punto de mira y deja de interesarse por la perfección artística del producto. Colocado en otro ámbito, ese punto de mira no puede ser el del creador teatral sino el del educador que tiene unos objetivos de carácter pedagógico y el de aquellos que están en situación de tener una experiencia de aprendizaje” (2008:17)

De esta forma, Mantovani interpela tanto a artistas como a docentes y nos conduce a lo más estructural de las prácticas teatrales. El autor nos invita a que enfrentemos y conozcamos las múltiples tensiones que se dan entre el teatro como disciplina artística y el teatro como espacio curricular.

Desde esta perspectiva intentamos dar cuenta de la complejidad del tema a tratar y sostenemos que las prácticas teatrales, ya sean como fenómeno cultural o como espacio curricular, no son sólo distintas denominaciones de una misma cosa (el teatro), sino que son distintas versiones o percepciones de esa misma cosa (el teatro).

Ambos campos se encuentran continuamente en tensión y no tienen una esencia inmutable sino que se constituyen en un juego donde las formas, las metodologías y las funciones evolucionan permanentemente.

Por este motivo se vuelve preciso que los sujetos que participamos en cada uno de estos espacios encuadremos nuestra mirada asumamos las posiciones y conozcamos los roles en los que nos desenvolvemos para poder echar mano a esa enorme caja de herramientas que es la Cultura Teatral y así realizar con profundidad la tarea que emprendamos.

Los profesores de teatro que al mismo tiempo somos artistas y docentes debemos encarar cada una de estas prácticas con enfoques y propósitos diferenciados una de la otra.

comunicación, está dentro de una estructura. Esta estructura que llama Campo Intelectual y constituye un sistema de líneas de fuerza, en las que sus agentes (definidos por su pertenencia a este campo intelectual) se oponen y se agregan confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo.

Desde este trabajo asumimos que si bien el teatro como instrumento de la educación formal se apoya en el teatro como fenómeno cultural y se configura en torno a él conforma a la vez un campo de producción de conocimiento autónomo.

Históricamente las producciones teóricas en el campo de la didáctica del teatro han sido herederas y deudoras de la producción artística del campo teatral. Si bien esto demuestra que la didáctica del teatro no ha permanecido indiferente a las poéticas que dinamizaron el campo artístico ha llegado el momento de sentar las bases epistemológicas para esta nueva región del saber, que nació cuando el Teatro desembarcó en las escuelas argentinas hacia fines del siglo XX.

Dentro los fundamentos que justifican al teatro como espacio curricular subyacen postulados artísticos y postulados científicos que le otorgan a la Didáctica del Teatro lógicas, enfoques y estrategias distintivas para producir mundos posibles.

Si este joven territorio que produce conocimientos teatrales tiene intenciones de dejar de ser deudor de los aportes del campo artístico ha de desarrollar formas de intervención pedagógica destinadas a mediar en la relación entre un joven estudiante y un contenido escolar a aprender, conociendo las características de los destinatarios, incentivando la producción en acto y la reflexión basada en dicha producción a partir de múltiples y continuas correspondencias entre acción, pensamiento y comunidad.

La Didáctica del Teatro y los profesores de las distintas materias vinculadas a este arte³ tenemos la digna posibilidad de tomar posición ante las problemáticas del teatro en la educación y resolverlas diseñando proyectos, estrategias y materiales de enseñanza que ayuden a los niños y adolescentes a expandir y desarrollar sus mundos construyendo teatralidades que vinculen de manera efectiva y directa la creación artística con la vivencia personal de los niños.

Cuando hablamos de teatralidad nos referimos al espesor poético y técnico que vuelve teatral la representación de una acción, que si bien está destinada a la contemplación estética, no tiene necesariamente que adoptar la forma del espectáculo.

Lo que otorga teatralidad a una situación es el proceso de escenificación del acontecimiento fundamentado en acciones y no el formato que adquiere el producto. Aclaramos esta posición porque entendemos que en la actualidad la idea de teatro está

³ En el nivel inicial y en el nivel primario existen espacios curriculares llamados: Teatro, taller de juegos teatrales, etc. En el Nivel Secundario existen, según la orientación de la escuela, las siguientes materias relacionadas con el teatro, Arte- Teatro, Actuación, Actuación y Procedimientos, Análisis del Lenguaje teatral, Proyecto de Producción en Teatro, etc.

fuertemente asociada a la idea de espectáculo. Juntas conforman una totalidad semántica muy instalada que llega a parecer indisociable, hasta pueden usarse como sinónimos y en ocasiones llegar a fundirse en un solo concepto.

El espectáculo no es sinónimo de teatro, ni de teatralidad. El espectáculo es una forma cultural más, de las múltiples formas que puede adoptar la representación fundamentada en acciones. Es cierto que es el formato teatral más difundido en el mundo de los adultos y en el capitalismo, pero no es el único.

Con esto queremos decir que las prácticas espectaculares, fundadas y justificadas desde la Estética como voluntad de verdad, son el discurso hegemónico en la versión del teatro como fenómeno artístico. Que este tipo de discurso se ha derramado desde allí a otros campos teatrales (como es el campo de la didáctica) dibujando un sistema de exclusión con finos procedimientos que prohíben separan y rechazan la circulación de teatralidades más consonantes con las necesidades de los niños en situación de tener una experiencia de aprendizaje.

Pareciera ser que en nuestra sociedad prácticamente es inconcebible pensar fenómenos teatrales no espectaculares. Pero si retomamos una de las ideas primarias de este trabajo, la que propone al aula como un laboratorio de ensayo y experimentación donde el ser humano se produce culturalmente a sí mismo encontramos un intersticio muy interesante. Los intersticios son espacios para las relaciones humanas que sugieren posibilidades de intercambio distintas a las vigentes en el sistema social imperante.

La Didáctica del Teatro puede dejar de ser deudora del campo artístico si consideramos a La Escuela como un espacio intersticial, en el que podemos producir teatralidades de resistencia propicias para mediar en la relación entre un sujeto y un contenido escolar a aprender conociendo las características de los destinatarios.

Consideramos teatralidades de resistencias a todas aquellas manifestaciones poéticas y experiencias colectivas construidas desde la escenificación, trabajadas relacionalmente sobre los lazos que un individuo establece con su comunidad, pero que se encuentran en las márgenes del campo teatral porque no generan formas espectaculares de teatro.

A esta altura podemos preguntarnos ¿Cómo pueden ser las teatralidades que exploremos en la escuela? ¿Se puede pensar en experiencias que generen teatralidades de resistencia que no estén asociadas a la idea capitalista de espectáculo? ¿Bajo qué criterios podemos construirlas? ¿Qué enfoques adoptaremos para desarrollar acciones pedagógicas en la que los niños construyan sus propias poéticas?

Dos de las expresiones culturales que podemos explorar en la escuela porque utilizan la dramatización como procedimiento constructivo y generan teatralidades de resistencia, son el Juego y la Fiesta. Ellas están muy difundidas en el mundo de los niños y son inmensamente necesarias para su desarrollo.

Para adentrarnos en la relación entre escuela, juego y escenificación recurriremos a las palabras de Vigostky, que expresa: *“Podemos entender al juego como una forma primaria de dramatización o escenificación, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor, el escenógrafo y el técnico se unen en una misma persona”* (2012:96).

El autor establece, además, que durante la niñez la escenificación y el juego son necesidades que están profundamente ligadas desde su raíz, ya que es allí donde reside sincréticamente la creación infantil.

Por otro lado no debemos olvidar que el juego es un derecho⁴ fundamental de la infancia y que responde perfectamente a la naturaleza motriz de la imaginación del niño. En todo juego que se propone una producción poética en acto, los niños desarrollan un alto grado de síntesis entre sus esferas intelectual, volitiva y emocional, sin que se preocupen por el resultado final. Este último aspecto es una diferencia central con el enfoque que plantean las formas teatrales espectaculares.

Por todo lo enumerado debemos considerar al juego como una de las experiencias sobre las que tenemos que basar nuestra intervención pedagógica ya que genera teatralidades de resistencia. Sobre todo si tenemos en cuenta que gracias a esta forma cultural no espectacular, los niños sienten gran satisfacción porque mediante su cuerpo crean y materializan lo que antes imaginaron.

La segunda expresión cultural en la que podemos enfocarnos para enseñar Teatro en las escuelas es la Fiesta⁵. La proponemos porque ella también produce teatralidades de resistencia y genera gran placer en los niños cuando la transitan. Si nos animamos a instalar tiempos de fiesta en nuestras intervenciones pedagógicas favoreceremos el intercambio humano creando espacios de libertad y duraciones cuyos ritmos se contrapondrán al que impone la vida cotidiana.

⁴ El artículo 31 de La Convención de los Derechos del Niño otorga a los niños el derecho al juego, descanso, desarrollo cultural y la expresión artística.

⁵ Para Gadamer el tiempo nos plantea dos experiencias fundamentales. Por un lado la experiencia del tiempo cotidiano, el “tiempo para algo”, el que se dispone y se divide porque hay que llenarlo (tiempo vacío). Por otro lado existe la experiencia del “Tiempo de fiesta” que es un tiempo lleno, propio. Un tiempo que por su propia cualidad nos invita a demorarnos.

Como afirma el filósofo Hans Gadamer, “la fiesta es una duración por experimentar” (1991:99) que nos lleva a un tiempo diferente del tiempo cotidiano, nos acerca a un tiempo lleno y compartido.

Proyectar la clase de teatro desde un enfoque que propone paralizar el carácter calculador con el que normalmente se dispone del tiempo escolar es brindar a los niños la posibilidad a demorarse en un tiempo vivo y pleno.

La fiesta lo llenará todo si organizamos el trabajo sin la preocupación por lograr resultados exitistas, si nos proponemos generar experiencias colectivas que nos inviten a estar allí, presentes y en compañía de los otros. De esta manera nos demoraremos en el tiempo compartido, nos alejaremos de las prácticas teatrales como sinónimo de espectáculo y nos acercaremos a la vida en comunidad.

De hecho, si desde nuestro espacio curricular alentamos a que este tipo de prácticas se conviertan en hábitos de toda la escuela, el impacto sobre la comunidad educativa será aún mayor y la escuela ya no funcionará como un universo autónomo desvinculado de otras prácticas sociales. Estamos seguros que si desde la escuela construimos vínculos de este tipo podremos impulsar acontecimientos pedagógicos y artísticos inclusivos, desarrollados a partir de la acción, que propicien experiencias comunitarias transformadoras.

Si nuestro enfoque como profesores de teatro intenta construir teatralidades a partir del juego y la fiesta estaremos brindando a los niños la oportunidad de desarrollar poéticas propias que tiendan múltiples y especiales maneras de relacionarnos entre alumnos, docentes, conocimientos y comunidad.

El estar juntos fomentar horizontalidad y elaborar colectivamente el sentido no sólo promueve la participación y la imaginación de los niños, sino que les ofrece la democrática posibilidad de crear, proponer y probar mundos posibles en y con la comunidad.

Para que este ideal histórico de La Escuela funcione tiene que ser concebido así, jugando y produciendo en acto. Demorándose en los tiempos festivos que nos propone la versión del teatro como instrumento de la educación formal. Sin olvidar que estos modos de producir teatralidades no espectaculares son una manera de intervenir colectivamente en las formas sociales que incesantemente devienen.

Bibliografía

- Argentina. Ley Nro 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Disponible en internet: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Bourriaud, Nicolás. 2008. *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Bordieu, Pierre. 1978. "Campo intelectual y proyecto creador". En AA.VV. *Problemas del estructuralismo*. México. Siglo XXI.
- , 1983. *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios.
- Camilloni, Alicia. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, Michel. 2012. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquest editores.
- Gadamer, Hans. 1991. *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós.
- Scovenna, Mariano. 2015. *Definiciones, juegos...¡Acción!*. Buenos Aires, Editorial Nueva Generación.
- Vigotsky, Lev. 2012. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Lanús, Editorial Nuestra América.

2.3. ¿Y ahora qué? Tensiones y desafíos para el teatro que ya entró a la escuela

Lic. Helena Alderoqui

Actriz y Pedagoga. Buenos Aires.

Hace años que en muchos de estos encuentros venimos planteando y fundamentando por qué el teatro debe ser parte de la educación formal como una de las materias valiosas para la formación integral de los estudiantes de todas las edades. Muchas acciones en este sentido, experiencias y programas de distinto tipo hacen que hoy pueda venir a plantear algo bastante diferente.

En primer lugar, quiero destacar el hecho de que en un Congreso Internacional de Educación Artística estén incluidos el teatro y las danzas es algo para celebrar. Comparados con los docentes o propuestas de artes visuales y música, seguimos siendo minoría pero estamos presentes para plantear pensamientos e ideas acerca de estos temas que nos ocupan y muchas veces nos preocupan.

En mi presentación quiero compartir algunos asuntos que se evidenciaron a partir de la inclusión del teatro en la escuela. Hace un tiempo incluir teatro dentro de la currícula común era impensado. Algún evento aislado no ameritaba considerarlo como una actividad valiosa o formativa. Sin embargo, cada vez fueron más frecuentes las propuestas extracurriculares y las fiestas o conmemoraciones que exploraban las posibilidades de incluir aspectos de diferentes teatralidades dentro de las propuestas formativas de la escuela. De esta manera, fue necesario pasar del margen, de lo extracurricular, del evento aislado, a la centralidad que ofrece la prescripción de un documento curricular.

A partir de esta situación, pudieron generarse proyectos como el de las escuelas primarias con intensificación en artes de la Ciudad de Buenos Aires que incluyeron teatro de primero a séptimo grado de la escuela. La incorporación del lenguaje teatral tuvo la intención de ampliar el conocimiento y práctica de las artes ofrecidos a los chicos de las primarias. Por este motivo, además de artes visuales y música los chicos pudieron aprender danzas, teatro y artes audiovisuales. Todo esto en una escuela primaria común, pública de gestión estatal, que asumió el desafío de darle centralidad a la enseñanza de las artes.

Por eso, mi presentación apunta al **¿Y ahora qué?** ¿Qué pasa cuando después de mucho querer algo esto sucede? ¿Qué pasa cuando la demanda de entrar a la escuela se cumple? ¿Qué nuevos escenarios se despliegan? ¿Cómo cambia la situación al estar en el centro de la escena y no ser más un actor periférico? ¿Qué personajes nos demandan y proponen acciones impensadas? ¿En qué espacios podemos desarrollar nuestra tarea? ¿Qué acontecimientos nos sorprenden o desorientan? ¿Qué estructuras tenemos para ir improvisando a partir de la marcha?

Podría seguir pensando preguntas en las que la acción de enseñar se cruzara una y otra vez con las acciones propias de una puesta en escena teatral.

Por eso, voy a centrarme en dos cuestiones por un lado las **tensiones** y por otro lado los **desafíos** que devienen de haber alcanzado, por ahora parcialmente, entrar en la escuela como uno de los lenguajes artísticos que se considera parte de la formación general de los chicos de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.

Tensiones y **desafíos** entonces para generar acciones transformadoras, para seguir sosteniendo preguntas que provocan, para indagar acerca de los sentidos que nos definen como educadores.

Tenemos claro que al hablar de **tensiones** estamos en ese territorio de lo que no está en reposo, de lo que nos produce inquietud de lo que nos mantiene alertas, de lo que nos provoca ambivalencia, de lo que no podemos resolver pero que a su vez nos mantiene atentos y despiertos.

El diccionario, define a la **tensión** como: el *Estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen*.⁶

Por otro lado, es interesante revisar el significado de la palabra **desafío** ya que encierra una complejidad que aporta al planteo que quiero compartir.

La etimología de "desafío" quiere decir: retirar la fe "(de-fier)", deshacer la promesa o la confianza de otro. Era, pues, una trasgresión de lo esperado, lo normal, lo legal, lo previsible. Un "desafío" obliga al desafiado a contestar. Es una declaración provocadora mediante la cual se manifiesta alguien "que se le tiene por incapaz de hacer una cosa" (Petit Robert). Le fuerza entonces a responder, si no quiere aparecer como un incapaz o un cobarde. Al retarle doy significado a su acción y a su inacción. Y esta coerción puede ser extremadamente violenta porque amenaza el prestigio social, el honor, El

⁶ Diccionario de la RAE. <http://dle.rae.es/>

*desafiado puede sentirse "ofendido", "coaccionado", "amenazado". El desafiador no le deja elección.*⁷

Empezando a tensar las ideas

A partir de estas definiciones puedo plantear algunas de las **tensiones** que me parece que se presentan retomando esa idea inicial del **¿Y ahora qué?**

✓ Tensión entre la práctica artística y la práctica docente.

La primera tensión apunta a la formación profesional y a la pasión desplegada al enseñar.

Estas tensiones se sienten en referencia a la identidad y formación de cada uno como artista y/o docente con respecto a los destinatarios que son los chicos y también en referencia al contexto y las demandas de los entornos en los que se despliega la actividad docente.

¿Cómo lograr convencerse de que ser docente puede provocar pasiones similares a las que se sienten en la práctica artística? O incluso, sorprenderse de la potencia que se genera al asumirse como un docente artista o un artista docente tal como lo desarrolla Georges Laferriere,⁸ propone la idea de un mestizaje entre la formación docente y de artística.

Por eso, es necesario un docente que pueda comprender las diferencias pero que en el contexto del aula, se valga también de su experiencia artística para pensar propuestas con la vitalidad de un arte vivo y no con los moldes de los artefactos escolares.

Quizás un docente que sostenga su mirada estética, que sostenga la percepción atenta a los microacontecimientos y a los detalles que puedan ensanchar el campo de la percepción y la experiencia.

Hay un fragmento muy inspirador en la película *Belleza americana* que narra simplemente el "drama" de una bolsa. Una pareja mira una pantalla en lo que lo único que se ve es una proyección de una imagen de una bolsa movida azarosamente por el

⁷ Marina, José Antonio "Diccionario de los sentimientos" 28/11/99
http://www.elcultural.com/articulo_imp.aspx?id=18046

⁸ Laferriere, Georges (1997) *La pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ñaque Editora, Ciudad Real, ESPAÑA.

viento. Uno de los personajes "narra" la escena dándole una densidad y una poesía inesperadas que transforman a esa bolsa en la protagonista de un drama. De esta manera, se puede comprender la energía y la potencia detrás de las cosas, el drama de *esa bolsa movida por fuerzas ajenas a ella*, habilita el pensamiento acerca de la manera de abordar lo cotidiano de las clases atendiendo a lo extraordinario que puede ser el juego de la ficción en cada situación mínima vivida o imaginada.

✓ ***Tensión entre los chicos "ideales" con la diversidad de grupos y estudiantes. Grupos reales con formaciones ideales.***

La segunda tensión remite a la que puede existir entre los chicos imaginados mientras nos formamos como docentes y los chicos que hoy transitan por las escuelas. La representación que nos hacemos de ellos es global y sin complejidades. Es lisa, directa, clara. La tensión se presenta cuando este juicio previo se cruza con la realidad de las aulas y aparecen las diferencias dentro del grupo. Cada grupo será una oportunidad de reconocer y reconocerse como, a pesar de los intentos homogenizadores de la escuela, las características de cada uno se despliegan siempre y cuando haya docentes que escuchen a sus grupos y estén listos para actuar respondiendo a múltiples perspectivas y miradas. Asimismo, estas miradas permitirán el intercambio de voces en un conjunto polifónico que, como diría Bajtin, *la polifonía alude a la estructuración de la sociedad en múltiples "discursos" interactuantes entre sí. El siguiente peldaño es contemplar a la cultura como la coexistencia de textos. Pues, "aplicado a la cultura, el dialogismo bajtiniano expresa el permanente feedback que dinamiza y desarrolla las estructuras históricas de la sociedad.*⁹

De esta manera, se puede pensar en que cada grupo implica un universo de relaciones y que en esos vínculos se interactúa para lograr trabajar desde la asimetría que implica la relación pedagógica, de cada docente con sus estudiantes, pero desde el reconocimiento de cada uno de los que participan en ella.

✓ ***Tensión entre nuestra formación y las necesidades/demandas de las escuelas.***

⁹ Hernández, Silvestre Manuel, Dialogismo y alteridad en Bajtín. Contribuciones desde Coatepec [en línea] 2011, (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122683002>> ISSN 1870-0365

Por último, cuando entramos a una escuela por lo general chocamos con algunos desencuentros entre lo que creemos que es formativo, lo que vale la pena hacer y lo que la escuela desde su desconocimiento o estructuras previas sostiene como necesidades. *Tenés que hacer los actos, tenés que irte de campamento, cuidar recreos, atender padres...tenés que trabajar como docente!!*

Y así cara a cara con todas las obligaciones y normas institucionales, abordar la enseñanza del teatro en las escuelas implica un movimiento tanto para la escuela, como para nosotros mismos y principalmente para los chicos. Son pocas las oportunidades y el tiempo que los chicos tienen para salir de los bancos en los que están sentados gran parte del día para poner el cuerpo en situaciones que les propongan entrar en diferentes juegos y expandir su imaginación creadora.

Por eso, que teatro haya podido instalarse en el cotidiano de las aulas abre el camino para transformar algunas de las situaciones pero sobre todo demanda un gran trabajo para los profesores de teatro, de comprensión de esta nueva instancia formadora.

Quiero plantear ahora la idea de los **desafíos** que planteé al principio. como reto, como provocación, como instancia de aprendizaje.

✓ **Desafío entre el estereotipo y la representación**

Si hacemos la experiencia de pedirle a un niño o niña pequeños que imiten a sus maestros, podemos sorprendernos en el modo en que los niños "juegan a ser maestros". Muñecos ordenados en una cama o en el piso, llamados de atención para que se callen los que se portan mal o hablan, escritura imaginaria en el pizarrón con muchas tareas, advertencias con trabajos o pruebas sorpresas o quitas de recreos para alguno que no siga las reglas, entre muchas otras situaciones. Así, jugando este juego de roles, se sintetiza y recrea las situaciones de desigualdad, de poder, de tensión que tan frecuentemente inundan las aulas de nuestras escuelas en el vínculo entre docentes y alumnos.

A partir de este juego se podría pensar de qué manera proponer representaciones y ficciones que permitan ver la realidad de otras maneras más allá de los estereotipos contruidos a través de generaciones que han pasado por la enseñanza más tradicional de las escuelas argentinas. Entrar en el mundo de la representación que permite el

aprendizaje de las artes habilitará otros modos de revisar lo dado para poder transformar la realidad. En este sentido, Maxine Greene expresa que es necesario...

...aprender una pedagogía que combine la educación artística y la estética de manera que seamos capaces de hacer que nuestros estudiantes vivan dentro de las artes creándose claros y espacios sobre sí mismos. Hablo de nosotros, en plural, desde la esperanza de que exista una comunidad de educadores y educadoras comprometidos con la pedagogía emancipadora, especialmente en el ámbito del arte. Dicha comunidad debe incluir en su diálogo a mujeres y hombres de todas las clases, orígenes, colores y religiones, libres cada uno de ellos y ellas para hablar desde una perspectiva diferenciada y parta, desde esa perspectiva, emprender la construcción de un mundo común. Y debe compartir además su amor incansable por el arte.¹⁰

✓ **Desafío entre lo habitual y el extrañamiento**

Existe una manera que permite desnaturalizar situaciones habituales y habilita otras miradas e interpretaciones. Este procedimiento es el llamado "extrañamiento" que implica mirar desde un punto de vista diferente al propio, imaginando cómo mira alguien o algo diferente a mí. Este procedimiento, colabora para no caer en las naturalizaciones y estereotipos frecuentes, permite otras lecturas e interpretaciones. Ser capaces de mirar desde otro punto de vista permitirá una nueva perspectiva de la habitual visión de la realidad al presentarla en contextos diversos a los acostumbrados.

Por ejemplo, según quien narre o describa la situación de una clase de teatro, sea el director, o una maestro de grado, o el profesor de teatro o un auxiliar docente, un chico o el pizarrón del aula... se podría escuchar que:

- ✓ *no se aprende nada porque juegan todo el tiempo,*
- ✓ *en el grado los chicos nunca usan su creatividad por eso mejor que tengan teatro un ratito a la semana,*
- ✓ *en esas clases hay mucho ruido y es un caos,*
- ✓ *los profesores no saben qué hacer con los chicos más chicos,*
- ✓ *la pasamos muy bien pero no sé qué hicimos hoy,*
- ✓ *no sé por qué este profesor no le interesa usarme para escribir como hacen todos los otros maestros!!!*

¹⁰ Greene, Maxine. (2005) Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona, España. Micro -Macro referencias GRAO.(Página 208)

Podría seguir enumerando visiones y lecturas de diferentes puntos de vista de acuerdo al rol que cada uno desempeña. Cada uno con sus razones y verdades limitadas y muchas veces complementarias. Quizás el uso de este procedimiento permitirá plantearse los desafíos que deberían guiar la acción transformadora para imaginarse la sorpresa de conocer algo con la mirada del que conoce algo por primera vez. Quizás esta sea una manera de poder encontrar más puntos de contacto de los que nos imaginamos entre los diferentes actores involucrados en las instituciones.

✓ **Desafío entre el aula y el campo extendido**

El hecho de ampliar las oportunidades para que los chicos practiquen y conozcan una variada cantidad de lenguajes artísticos, abrió la puerta para que la experiencia estética de los alumnos se desplegara en un campo expandido. Este concepto fue planteado por Rosalind Krauss al referirse a la escultura en el campo expandido. Se refiere a la consideración de lo que desborda a una escultura tradicional sin dejar de considerarse escultura. En este sentido, este tipo de producciones incluye otras obras que son difíciles de clasificar.

Por eso creo, en que cuando desde la escuela se amplían los márgenes de los espacios para aprender, la escuela se expande. Se incluyen otros modos de enseñanza en ambientes de aprendizajes que exceden los tradicionales, se integran docentes de campos menos escolarizados, se piensa en la experiencia escolar como una formación integradora y no como compartimientos estancos, en definitiva... se permite que otro tipo de sucesos acontezcan.

Después de este desarrollo de las tensiones y desafíos, quiero volver al inicio de mi presentación. **¿Y ahora qué?...tensiones y desafíos para el teatro que ya entró a la escuela.**

Es necesario resaltar que un docente de teatro que entra en la escuela es un profesional que tiene una tarea que implica muchas cuestiones diversas. A modo de orientación podemos listar algunas ideas a tener en cuenta:

- ❖ no dejar afuera la potencia creativa como artistas asumiendo el compromiso de enseñar y de ser "pasadores" de algo valioso,
- ❖ sentirse protagonistas y actores de cambio desde adentro de una institución que más de una vez se resiste a los cambios,

- ❖ expandir los límites del teatro ahora que ya entró en la escuela,
- ❖ reconocer todo lo que es necesario aprender en la práctica docente, cada situación y cada grupo de estudiantes plantearán nuevos problemas para los cuales seguramente habrá que buscar estrategias diversas para abordarlo,
- ❖ registrar e investigar para reflexionar sobre la práctica y compartir dudas y propuestas,
- ❖ tener siempre presente el sentido de lo que enseñamos para no desvitalizar la experiencia del aprendizaje de las artes.

Pero también es necesario repensar la formación de los docentes de teatro que son los encargados de transformar al arte teatral en oportunidades para aprender más sobre los otros y uno mismo en cada situación o juego de ficción que se propone en las aulas de la escuela. El objetivo no es el de formar artistas, sino simplemente explorar los laberintos de la creación compartida con otros en un intercambio de acciones y miradas que ensanchan la experiencia individual al encontrarse con los compañeros.

Confío en que con el tiempo sigamos avanzando en las reflexiones para dar cuenta de las micro y macro transformaciones que irán aconteciendo en el cruce inseparable de la formación docente y la formación artística de los docentes de teatro. El camino se va ensanchando y enriqueciendo. Por este motivo, hacen falta muchos relatos, crónicas y narraciones pedagógicas que den cuenta de las marchas y contramarchas de este maravilloso desafío.

Afortunadamente, es imposible asegurar cómo continuará este proceso iniciado hace años que busca la ampliación de las oportunidades para conocer y tener prácticas valiosas con diferentes tipos de artes, especialmente con teatro. La incertidumbre, nos permite seguir avanzando, confiando en que lo que trabajemos y pensemos hoy servirá de base para seguir profundizando este proceso para seguir tensionado cuerdas, asumiendo desafíos y aceptando las provocaciones que se presentarán en los tiempos que vienen.

Muchas gracias

3. EDUCACIÓN Y ARTES VISUALES

3.1. De la contemplación a la participación estética

Las tareas de observación e interpretación de obras en la enseñanza de las Artes Visuales

Dra. Gabriela Augustowsky¹¹

Resumen

A lo largo de la historia de la enseñanza de las Artes Plásticas / Visuales se han implementado diversas tareas relacionadas con la *contemplación*, la *observación*, la *lectura* o la *apreciación* de obras. En estas acciones se manifiestan modos de concebir la percepción visual, las obras, los sujetos que miran, los artistas y su labor, la educación.

Esta presentación desarrolla un breve repaso por algunas perspectivas en la formación de la mirada; revisa supuestos y lugares comunes; analiza experiencias didácticas contemporáneas; aborda la interfase observación/producción y propone la noción de “participación estética” como un modo de ver que se despliega en múltiples prácticas creativas.

1. La visión es un acto de inteligencia

La mirada es anterior a la palabra. Desde que nacemos comenzamos a mirar.

Mirar para conocer, mostrar para enseñar son escenas primitivas en nuestras biografías. Basta con observar atentamente unos minutos a un padre o a una madre con un niño pequeño para reconocer una especie de *pedagogía blanda* de la imagen. Los adultos señalan, indican, instan enfáticamente a mirar: “¡Mirá un perro!”, “¡Mirá la foto,

¹¹ Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Didáctica (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Desarrolla programas de innovación e investigación en el campo de la enseñanza de las Artes Visuales, el Diseño y el Espacio escolar. Es Profesora en la Carrera de Formación Docente y el Programa de Doctorado FADU-UBA; FLACSO y Univ. ORT Uruguay. Autora de *Las paredes del aula*, Amorrortu 2005; *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Tinta fresca 2008; ***El arte en la Enseñanza*, Paidós 2012**; *Memoria, Arte y Derechos Humanos*, Parque de la Memoria, 2015; ***La creación audiovisual en la infancia*, Paidós, 2017**.

gabrielaug@yahoo.com <https://independent.academia.edu/GabrielaAugustowsky>

esta es la tía!”. Desde muy temprana edad nos enseñan que mirar es un modo de descubrir el mundo.

Hoy la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada. Imágenes del Universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo, cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos o estaciones. Carteles publicitarios, televisión, computadoras y teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos. Pero a pesar de estar inmersos en un mundo de imágenes, esto no implica necesariamente que miremos, veamos, percibamos. Porque la percepción visual no es un automatismo sensorial, sino una compleja elaboración cognitiva de los datos sensitivos recibidos. La percepción visual requiere intencionalidad, implica nuestra colaboración y nuestra participación.

La idea de la percepción como una tarea activa fue postulada ya en el año 1954 por el psicólogo y filósofo Rudolf Arnheim. En su obra “Arte y percepción visual” sostuvo que la visión es “un acto de inteligencia”, es decir que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos.

Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significados; al percibir, otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así, la identificación de un objeto implica *re-conocer*, es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta *lo nuevo* con los conocimientos viejos. Tal como lo expresó el poeta portugués Fernando Pessoa: “Ver es haber visto”.

El ojo humano no es un receptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un autoaprendizaje. La visión es siempre un fenómeno socializado; además de percibir luz, figuras y colores, al mirar reconocemos formas, las formas que nuestra cultura ha definido como visibles; lo que percibimos son *organizaciones de significados*.

La visión humana tiene una historia personal, aprendemos a leer las imágenes casi al mismo tiempo que aprendemos a hablar en el proceso de socialización de los primeros años de vida. Pero también tiene una historia social, condicionada por las convenciones de cada cultura y cada época. En síntesis: La percepción visual es un fenómeno cognitivo y emocional, individual y colectivo.

2. Lo visible bajo sospecha. El *sensorium* y los actos de ver

Durante el siglo XIX se desarrollan numerosos ensayos vinculados con las imágenes en movimiento que ponen en duda aquello que vemos “a simple vista”. Un ejemplo de estos experimentos son los juguetes ópticos que en Inglaterra se llamaban *Philosophical toys* (juguetes filosóficos). Estos eran artefactos lúdicos y científicos que iban desde la mera curiosidad por sus efectos ópticos hasta una argumentación fisiológica sobre los mecanismos del funcionamiento de la vista. Para conocer más sobre estos juguetes les recomiendo que vean el documental alemán “El cine antes del cine” del año 1986. Su autor, Werner Nekes, que también es coleccionista de juguetes y dispositivos ópticos, los muestra y cuenta su desarrollo, algunos son realmente muy curiosos¹².

Más adelante, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX los métodos científico - experimentales y las tecnologías ópticas tuvieron un desarrollo amplio y veloz. La desconfianza acerca de las ilusiones que produce la visión humana impulsó una serie de experimentos y el diseño de aparatos para estudiar la percepción no ordinaria y su medición. Por ejemplo las cronofotografías de Eadweard Muydbridge y Etienne Marey

Todas las experiencias que van a dar origen al cine, ponen lo visible bajo sospecha y producen conocimiento acerca de los complejos procesos físicos y psicológicos involucrados en la visión humana. Simultáneamente en este período se van creando también nuevas imágenes y modos de verlas.

Ya en el siglo XX, a partir de los procesos de urbanización e industrialización de las primeras décadas, comenzó a pensarse en la noción de una visión condicionada o influenciada por el mundo social, por el entorno. El término *sensorium* se utilizó para hacer referencia al aparato sensorial humano, con todos sus sentidos, pero configurado y organizado en una época determinada. En este marco, Walter Bénjamin analizó la modernidad como una crisis de la percepción y cómo nuestras experiencias y nuestras capacidades físico-cognitivas se modifican en el marco de la fábrica, la ciudad, la incipiente cultura de masas y estableció que el *sensorium* humano no es universal sino cultural. Más adelante - y anticipando numerosos debates contemporáneos - Marshall McLuhan va más allá de este planteo y sostiene que la tecnología no modifica el *sensorium* humano sino que es una extensión de este.

¹² <http://proyectoidis.org/el-cine-antes-del-cine-werner-nekes/>

Cuando hablamos de la visión por lo general aludimos a la mirada, a la vista, a los ojos, sin embargo, como explica Hans Belting desde la antropología, no existe la mirada pura, esta siempre está inserta en un cuerpo y forma parte de un sistema sinestésico. En la misma dirección y ampliando sus alcances José Luis Brea define la visión como “actos de ver” que son el resultado de “un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales...)”. También son parte de los actos de ver los intereses de raza, género, clase, diferencias culturales, grupos de creencias o afinidades.

Entonces, tomando en cuenta estas definiciones y desde la perspectiva de la educación cabe preguntarnos:

- ¿Podemos incidir en la trama compleja de los actos de visión de nuestros estudiantes?
- ¿Cómo ayudar a activar la percepción?
- ¿Es posible enseñar a mirar, es necesario hacerlo?

3. Perspectivas didácticas para el abordaje de las obras de arte

Mostrar obras es una parte constitutiva de la enseñanza de las Artes Plásticas/ Visuales, a tal punto que ambas acciones son sinónimos: uno de los significados de la palabra enseñar es mostrar, exhibir, exponer.

Pero las obras no se muestran solas. “Miren aquí”, “Observen muy atentamente”, “Si se fijan con cuidado pueden ver”, “¿Qué quiso decir el autor?, ¿Qué representa esta escena? ¿Qué sienten cuando la ven? son algunas de las frases que suelen acompañarlas. Las obras se presentan con textos escritos, indicaciones, preguntas, consignas, advertencias, actividades; pareciera que nos da terror dejar solos a los estudiantes/espectadores frente a las obras.

A lo largo de la historia de la enseñanza de las artes visuales las maneras de mirar obras se ha ido modificando. A partir de la observación sistemática de clases en diferentes niveles del sistema educativo surge que: en la actualidad coexisten diferentes abordajes y perspectivas que implican modos de concebir la percepción visual, las obras, los sujetos que miran, los artistas y su labor, la enseñanza. Los invito ahora a repasar muy brevemente algunos de estos enfoques.

El arte como representación de la belleza. La apreciación del arte como formación moral

Hasta el siglo XIX, la enseñanza de arte era concebida como una rama accesorio, casi ornamental en el marco de una educación elitista. A partir de la influencia del idealismo romántico alemán, las artes pasan a convertirse en materias imbuidas de sentido moral.

Cuando se constituye nuestro Sistema Nacional de Enseñanza, la "formación estética" de los niños se desarrolla en un sentido amplio, vinculada con la formación moral, espiritual y no necesariamente ligada al desarrollo específico de habilidades artísticas. Además, el desarrollo del gusto era un componente fundamental en la educación del niño para convertirlo en un adulto civilizado; no todos los seres humanos nacen con el don y la genialidad para la creación artística pero sí se puede educar a todos para apreciar el arte.

Así, en las escuelas se promovía la *contemplación* de obras de pintores renacentistas y realistas con el fin de desarrollar en los niños los valores del patriotismo, la compasión, la piedad y la belleza. Estas obras llegaban a las escuelas mediante la venta de reproducciones artísticas y a través de los libros de lectura. Además, el Consejo Nacional de Educación enviaba a las escuelas, para colgar en las aulas, retratos de próceres y cuadros que representaban hechos históricos significativos.

Como señalan Elliot Eisner e Imanol Agirre, aún hoy es posible reconocer en los discursos y prácticas educativas las profundas huellas y legados de esta perspectiva:

- la presentación del arte como algo sublime,
- la centralidad de la belleza como la cualidad estética suprema,
- el valor fundamental de la mimesis,
- la idea del artista como genio y la capacidad para el arte como un talento o un don que sólo algunos pocos poseen.

El arte como comunicación. La interpretación de las obras de arte como decodificación de un mensaje.

Hacia la década de 1970 surge en Estados Unidos una corriente de pensamiento que concibe el arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal. La propuesta, cuyos representantes más conocidos son Dondis y Arnheim, se plantea el reto de dar una respuesta educativa al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la gran facilidad de reproducir imágenes mediante las nuevas tecnologías de entonces.

El objetivo fundamental de esta orientación formativa es lograr la alfabetización visual. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir, leer, (desentrañando a partir de los signos y su disposición en la imagen) el mensaje visual. Los contenidos básicos a ser

enseñados son: el alfabeto base de los signos visuales, las reglas específicas de los códigos visuales y las funciones diversas de los mensajes visuales. Para esto se promueve la adquisición y el ejercicio de cuatro competencias o habilidades específicas: Habilidad de ver-observar /Leer las imágenes / Habilidad de lectura /Habilidades de escritura /Hablar de las imágenes y sobre las imágenes.

En este marco, las obras de arte son entendidas como una forma de comunicación; son textos que comunican significados. Así, los discursos sobre el arte pasan a utilizar términos emparentados con los textos escritos haciendo referencia al “lenguaje visual”, “códigos”, “vocabularios”, “lectura”. Desde esta concepción, el propósito de la observación es develar el significado de la obra, que está oculto; se habla de descubrir, leer, decodificar el mensaje que contienen las obras que se exhiben.

Las obras contienen mensajes o significados intrínsecos y la función de los educadores consiste en estimular a los estudiantes para que los descubran. No se trata de construir un significado, sino de encontrar un significado que ya existe. Desde este enfoque hay una interpretación correcta, una única lectura aceptada, legítima hacia la que se debe tender. Esta lectura puede ser la del propio artista o la elaborada por expertos, pero el espectador queda siempre en un segundo lugar.

El arte como práctica socio – cultural. La interpretación de las obras como oportunidad para la reflexión.

En las últimas dos décadas, se han extendido las prácticas sustentadas en perspectivas socio-culturales que vinculan el hecho artístico con el sistema cultural en el que se crea y circula. El arte se entiende como “sistema cultural” - tal como lo define Clifford Geertz - y la actividad estética se ubica dentro de un marco social y cultural más amplio que el arte mismo. Las obras se conciben como relatos culturales, como representaciones que da una sociedad acerca de cuestiones como la religión el poder, el cuerpo, la belleza, la muerte, la lucha de clases, etc.

El arte es resultado de la reflexión intelectual de los artistas, son producciones para ser pensadas, no sólo para miraras, su interpretación implica entonces, una respuesta reflexiva y requiere que el espectador piense la obra para brindar una respuesta. Las obras son portadoras de pluralidad de significados; no se postulan, como en el caso anterior, significados intrínsecos. Nadie tiene la exclusividad en la interpretación. Como ha señalado en sus investigaciones Amaia Arriaga, las actividades para los estudiantes

se realizan para establecer relaciones con el contexto social, con el sistema en que dichas obras interactúan y es siempre una interpretación situada, contextualizada. Se desarrollan debates, discusiones, para construir significados con los estudiantes, se brinda la oportunidad para la reflexión y para la crítica cultural.

Tomando principios y estrategias de la pedagogía constructivista, se parte de los valores, creencias e ideas de los estudiantes; no sólo para conocerlas sino para confrontarlas con nueva información que permita ponerlas en duda y configurar nuevas indagaciones y enunciados. La observación es un espacio reflexivo en el que los participantes pueden enunciar sus opiniones, conocimientos, representaciones, los docentes los ponen en duda, los confrontan con información y se produce un intercambio que enriquece las ideas iniciales. Esto permite que el espectador asuma protagonismo en la construcción de significados. La interpretación de las obras es un intenso proceso reflexivo que las aborda en tanto representaciones socio –culturales, situadas en el más amplio de los sentidos; de esta forma al mostrar obras se ofrece una oportunidad para pensar críticamente en la cultura y en la sociedad.

La obra de arte como experiencia. Interpretación y creación.

Como vimos, la obra de arte puede ser vista como portadora de un mensaje o como una oportunidad para reflexionar acerca de la sociedad. Pero también puede entenderse como el reflejo, materialización o condensación del cúmulo de las circunstancias personales, culturales, vitales del artista que se concitan en la obra.

Tomando el concepto de “Experiencia estética” enunciada en 1934 por filósofo John Dewey, el arte se concibe como un hecho no solo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Así, el arte es un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis.

Las actividades que se diseñan para los estudiantes desde este enfoque, tienen como propósito vincular la experiencia del autor de la obra con la experiencia del espectador y comenzar a disipar la oposición entre interpretación y creación. De esta manera confluyen tres tipos de experiencias: 1) la del autor de las obras, 2) la de los observadores como sujetos creativos y 3) la experiencia que conforma la tarea en sí misma.

Se propone la producción comprensiva y el uso del arte para interpretar el arte. El encuentro con obras es un acontecimiento que deviene en memorable, que resulta

significativo, en la medida que atraviesa en cierto modo a quien mira, que es a su vez productor (de artefactos, de significados, de realidades imaginadas). La obra cobra sentido solo si conecta con el espectador, porque su significado no reside en ella misma sino en la chispa que se crea, o en el choque que se da, entre la experiencia condensada en la obra y la experiencia del espectador. Así, no se imponen límites a la producción de significados, no se supone que haya, *per se*, interpretaciones más legítimas que otras.

El espectador se convierte en centro de la actividad, es quien debe da vida a la obra siendo copártcipe en la producción de significado. La fuente fundamental para la interpretación de la obra de arte será toda la experiencia vital, anímica y cultural del espectador, no solo sus concepciones. Por esta razón, en los discursos y prácticas de enseñanza que comparten esta visión, es habitual encontrar verbos –como “enredar”, “involucrar”, “animar”– que manifiesten la búsqueda de una interacción comprometida y vivencial del espectador con la obra. El fin es que los estudiantes se apropien de los sentidos simbólicos que presentan las obras para utilizarlos en sus propios proyectos de construcción identitaria. El vínculo “personal” con la obra es lo que les permitirá construir a los chicos y jóvenes sus propias interpretaciones y opiniones sobre la misma. Pero el objetivo final, tal como señala como Imanol Agirre, es que las actividades permitan al espectador repensarse a uno mismo –individual y socialmente– a través de la obra de arte.

4. La participación estética y la formación de espectadores autónomos

Entonces, luego de este breve recorrido cabe volver a preguntarnos: ¿qué hacemos, para que sirva, cuál es el sentido de las tareas de observación que proponemos a nuestros alumnos? A mi entender, en la enseñanza de las artes visuales las tareas de observación trabajan de manera simultánea en dos surcos. Cada vez que abordamos una obra ponemos a los estudiantes en contacto con un universo particular y al mismo tiempo delimitamos un espacio que puede emplearse para la formación de un espectador activo, consciente, creativo, que continúa abordando lo mirado más allá del tiempo específico de su exhibición.

Resulta oportuno citar el concepto de “participación estética” de Pierre Sorlin, esta noción propone un modo de ver que se expande en múltiples prácticas creativas. El espectador sabe que debe prolongar el contacto, retomar la obra modificándola,

sometiéndola a sus preguntas, sabe que debe ser transformada en un material sobre el cual ejercerá su capacidad inventiva. No se trata del simple consumo de obras, la participación estética se despliega en actividad creadora y requiere -como la creación en la que se inspira- medios de expresión.



Ofrecer tiempos y espacios para mirar e interpretar implica brindar a los estudiantes variedad de herramientas expresivas; supone ayudar a construir argumentos y también a enunciar problemas e inquietudes que cada generación formula de forma original. De este modo, en la participación estética los chicos, las chicas y los jóvenes asumen una doble condición: observadores que crean, creadores que observan.

Las obras no tienen un significado en sí mismas, intrínseco, más allá de quienes las miran. Por esto, las múltiples lecturas de las obras que se despliegan en la enseñanza forman parte de lo que Nicos Hadjinicolau ha definido como “fortuna crítica”, es decir todas las reacciones ante una obra de diferentes espectadores a través del tiempo. La obra es una relación: la relación entre un objeto y todas las miradas que se han vertido sobre él a lo largo historia y hasta hoy, “miradas que han transformado la obra de mil y una maneras”.

La idea de formar un espectador creativo, autónomo, libre está atravesada también por una dimensión política. Jacques Rancière define un espectador que va deviniendo en autónomo en la medida que comprende las evidencias que estructuran las relaciones del decir, del ver y del hacer. Su autonomía comienza cuando comprende que mirar es

también una acción que confirma o que transforma las relaciones sociales de poder. El espectador /estudiante también actúa, observa, selecciona, compara, interpreta, conecta aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otras organizaciones, en otro tipo de lugares; compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante.

Para concluir, y en el marco del intercambio tan rico que propone este panel y este congreso, creo que diseñar, inventar, imaginar, recrear propuestas de observación en las aulas es un aspecto creativo de la labor docente que nos convoca a mirar mucho, con tiempo y con ganas. Las obras mismas nos dan pistas, nos indican en gran medida como abordarlas y así se despliega un abanico enorme de posibilidades: el diálogo, la inclusión del cuerpo, el juego, las lecturas, la música, la creación plástica son sólo algunos ejemplos.

Se trata de una tarea que nos desafía a conjugar el análisis y la emoción, la observación metódica y las lecturas inspiradas. Es una labor didáctica que nos incita a revisar las taxonomías ya dadas y dar un giro a las historias ya contadas para permitir a los chicos y jóvenes involucrarse y “vivirse” en las obras de arte.

5. Bibliografía

- Agirre, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB -UPN.
- Arnheim, R. (1979) *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Augustowsky, G. (2016) “Mirar también es un actividad” en Revista 3º Jornada de Educación Artística. Imágenes y Medios. pp. 5-11. Escuela Provincial de Artes Visuales Gral. Manuel Belgrano. Santa Fe, Rosario.
- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. [1936] La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En Benjamin, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Belting, H. (2007) *Antropología de la imagen*. Buenos Aires, Katz editores.
- Berger, J. (1998) *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Brea, J. L. (2005) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Cauquelin, A. (2012) *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

- Fernández Polanco, A. (2012) "Ver a distancia" en *Lecturas para un espectador inquieto*. Madrid. Ed. Yayo Aznar y Pablo Martínez, CA2M.
- Genari, M. (1997) *La educación estética*, Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. [1934] (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Farocki, H. (2013) *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Hadjinicolaou, N. (1981) *La producción artística frente a sus significados*. México: S XXI.
- Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.
- Shusterman, R. (2002) *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte* Barcelona, Idea Books.
- Sorlin, P. (2010) *Estéticas del audiovisual*. Buenos Aires: La marca editora.

3.2. Educación artística e inclusión: Las tensiones al interior de los imaginarios

Dra. Maricel Gómez de la Errechea Cohas

Ceramista y Pedagoga. Chile - mgomezde@gmail.com

Introducción

Podríamos decir, que la Educación artística y la praxis artística, han estado siempre vinculada al tiempo, contexto y los procesos comunicativos, como mediadores de una mirada/mundo, sin embargo, cuando se profundiza es posible develar otras periferias al interior del campo de la educación, nuevas condicionantes que hacen pensar que cuando hablamos de arte, estética, apreciación artística estas no se agotan en consideraciones generales esperadas desde el campo disciplinar, sino más bien conllevan una relación directa con las condiciones educativas, culturales y sociales que interpelan la relación entre -educación artística e inclusión-. Campo que en teoría debiese ser inclusivo, sin embargo, mirado con detención es posible advertir, fisuras que son parte de una dinámica –inclusiva/excluyente–, la cual parcela la experiencia artística completa a la que tiene derecho ese –otro- a ratos construido como pasivo/dominable/colonizado, que aspira a ser reconocido como un igual en la diferencia.

Por ello, la propuesta de pensar la inclusión al interior del campo de la educación artística, establece diálogos con –identidad(es)/subjectividad(es) –. Esto en palabras de Zemelman (1998) se opondría a -verdades dadas- desde lo hegemónico como marco de referencia de la construcción del conocimiento.

Para circundar el tema adoptaremos la categorización de “inclusión”, por considerar que para hacer un primer acercamiento deconstructivo es más adecuada, sin que ello, signifique que cierra el dialogo a pensar los desplazamientos conceptuales que podrían suscitarse hacia una palabra imaginativa para nombrar lo mismo. De modo, que la “inclusión” aquí remite a que todas las personas independiente de su naturaleza individual, social o cultural, tienen derecho a una participación activa, distanciándose de la palabra “integración”, por estar fundamentado en la –normalización–, (la cual conlleva

una distinción (segregatoria) implícita, en un derecho que tienen todas las personas y en especial los discapacitados –a integrarse– a todas las actividades que comparten con “ciudadanos normales”, como lo son educación, ocio, cultura, etc.)

A partir de esta distinción, esta comunicación se propone como **objetivo**:

Abordar las tensiones presentes en la categorización de -inclusión- al interior de la educación artística, esta última, vista como un espacio -experiencial situado- que no sólo se reduce a las técnicas o medios para enseñar, sino más bien articula una aproximación crítico-conceptual en la conformación de sujeto, que, en el ejercicio de la reflexión, posibilita develar territorialidades de -presencias y ausencias- en la valoración de la diferencia al interior del campo de estudio.

Para ello se proponen tres momentos de interrogación:

1.- *¿Cómo se configuran los bordes y marginalidades al interior de la educación artística cuando hablamos de la inclusión?*

Para hablar de producción de obra y por extensión de educación artística, como lugares donde emergen preguntas que resquebrajan los regímenes de verdad de los imaginarios, remite a un ejercicio deconstructivo para develar maneras instituidas en la enseñanza y de la formación en el área. Como lugares donde se consolidan las rutas de sentido de los discursos al interior de la academia.

Al respecto, el roce permanente que tiene la educación artística con la práctica artística se presentaría como un espacio que evidenciaría aspectos minuciosos de la realidad al hablar de inclusión. Al respecto Pablo Gentili, advierte que: “La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como “problema” y se vuelve sólo un “dato”, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la “línea de pobreza” (Gentili, 2001: 25). Dicho de otro modo, se consolida un sistema de violencia simbólica (Bourdieu, 2006:69), como agenciamiento de lo hegemónico, no solo como apropiación de una cartografía jerárquica de los sentidos y los discursos, sino que también, remite a la apropiación de la dimensión social.

Visto desde este prisma, cuando hablamos de –inclusión– podríamos decir que esta solo tiene razón de existencia en la medida que hay una polaridad –excluyente–, es decir, una paradoja de una inclusión–excluyente, como metáfora de un movimiento centrífugo, que

absorbe y expulsa de su centro al mismo tiempo. Con ello, me refiero a un “adentro” como lo correcto, donde existe certeza de lo conocido y todo lo que esta “afuera” es lo problemático, y requiere estar permanentemente probando su existencia y presencia. De modo que el discurso sobre la inclusión y el acceso hipotéticamente para todos sin distinciones de clase, género, etnia, persona, etc. se ve eclipsado por el rechazo del otro¹³. Podríamos decir que existe una latencia de exclusión cuando se alude a la inclusión, porque de algún modo, habla de un residuo/pasivo/expulsado que se aglomera en la zona de subvaloración (márgenes) respecto de la normatividad y que por desgracia la educación perpetua esta asimetría, porque se percibe a sí misma en una suerte de “institución social de saberes jerarquizados”, donde la racionalidad tiene un lugar privilegiado respecto de otros saberes, cuestión que entorpece la multifocalidad de la experiencia en la valoración de la diferencia, apropiándose de los discursos al interior del campo educativo y que aterrizado en la realidad se traduce en jerarquizaciones maniqueas (negro/blanco, capacitado/discapacitado, etc.). Constitutivo de “una relación de colonialidad con la alteridad” (Skliar, 2005, p.18).

Por ello, el acento en el potencial de la educación artística para la participación e inclusión, porque es un área vital en la conformación del sujeto pedagógico respecto de los imaginarios visuales y culturales como núcleo para un pensamiento crítico, que hace consciente la propia práctica pedagógica y apropiación del entorno participativo para la diferencia. Prueba de ello, son las consideraciones de Imanol Aguirre y Lucina Jiménez, que dan cuenta de un desplazamiento conceptual al abordar los contextos de -diversidad cultural al interior de la educación artística- desde la perspectiva curricular, entendiéndolos como: “la creación de un espacio público de vida democrática en lugar de entorpecerla” (Efland, 2003, p.79 en Rodrigues da Costa, 2005). Dichos cambios, constituyeron una crisis en la categorización de -diversidad- que habían venido sosteniendo los enfoques de la multiculturalidad e interculturalidad al interior del área, los

¹³ Levinas (2002), al concebir su propia existencia en la reciprocidad del otro, y de paso, hacer una crítica a los egoísmos conceptuales en la teorización del sujeto, al decir que *“la filosofía occidental ha sido muy a menudo una ontología: una reducción de lo Otro al Mismo, por mediación de un término medio y neutro que asegura la inteligencia del ser”* (2002:67). Mientras que Dussel, se ocupó desde el pensamiento latinoamericano de la relación poder y deformación de las relaciones humanas, al tratar las condiciones de dependencia corporizadas en la marginalidad de: la mujer como cosificación sexual, jóvenes y niños subsumidos por una educación instrumental, el indio, el negro segregado por su color, y por extensión, el discapacitado por estar fuera del canon occidental, etc

cuales estaban centrados en una “gestión de la diversidad”, que no amenazaba al poder opresivo —impuesto por el paradigma multicultural—, sino que simplemente se acomodaba o se desenmarcaba directamente de las diferencias. Esto en la práctica, significó que los imaginarios sobre la categorización de inclusión al interior de la educación artística que se habían venido aceptando se revisaran y surgiera la necesidad de construir un concepto de -diversidad ampliado a la discusión sobre la diferencia-, y cuyo debate no se agotara en las consideraciones solo de la -etnicidad-, sino más bien se planteara desde la -otredad- como constitutiva del propio -yo-.

Respecto de esto último, es importante traer a colación una revisión de las didácticas, contenidos, prácticas y de las mediaciones que confluyen en el acto de enseñar, con lo cual se pregunta por las tareas y desafíos pendientes sobre la problemática de la participación e inclusión y las formas de violencia al interior de la educación.

Pero entonces, 2.- *¿Cuál sería el rol de la educación artística como lugar de enunciación en la formación de sujeto pedagógico que promueva la valoración de la diferencia?* Una pista a la pregunta podrían ser las consideraciones de Efland, al describir que: “(...) Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004, p. 22).

Con ello, se plantea la descripción de un área intersticial que propicia espacios de crítica y deconstrucción de la realidad en busca aperturas hacia el diálogo, desenmarcándose de cualquier forma de encuadre acrítico, en una situación que se autodenomine como definitiva y, por tanto, como un -cierre de horizonte- como lo denomina Zemelman (1998, p. 20). Es decir, plantea un espacio para re-pensar la educación artística y cuestionar las hegemonías presentes en los imaginarios de la diferencia, para ello, es necesario remitirse al tipo de sujeto pedagógico en la diferencia que se aspira formar y las oportunidades y castraciones que lo circundan en su propia formación. A este ejercicio reflexivo de confrontación, Santos-Sousa (2009) le atribuye la capacidad de develar las ausencias y de las emergencias del contexto. Es decir, “las ausencias”, para transformar objetos imposibles en objetos posibles y “las emergencias”, que constituirían una ampliación simbólica de los saberes y las prácticas.

Esta preocupación por la formación del sujeto que ha estado presente importantemente en el pensamiento latinoamericano como corolario de un sujeto autónomo y emancipado, que se ha manifestado en las ideas de Martí, Bondy, Freire, etc. las cuales han cimentado la necesidad de cuestionar la manera en que abrimos o cerramos la capacidad de reflexionar en el hacer.

En sintonía con este espíritu, tendría sentido preguntarse ¿Cuánto de “Pedagogía Bonsái” hay en el área de la educación artística?, esta última entendida como: *“Aquella pedagogía que cuidadosa –y hasta amorosamente– va manipulando y mutilando la capacidad de pensar de los sujetos en nombre de la teoría, de lo explicativo y las verdades que, como sistema de creencia, recrean mundo a-historizados donde los sujetos terminan siendo: “bonsái”, mínimos cuando podrían haber sido grandes y expandidos, con una función puramente estética y funcional a un orden que otros dan; el bonsái es tan maleable que se puede sacar y poner en cualquier lugar, donde quede mejor y mejor sirvan al contexto”* (Quintar, 2007, p.9). Si bien, una de las características al interior del ejercicio disciplinar es la pluralidad y la no—sutura de la experiencia de la que hemos venido mencionando. Vista desde un ángulo más crítico, la formación docente podría constituir un espejismo, porque en teoría supone al sujeto como ente protagonista, quien tendría que establecer relaciones con el conocimiento, en una actitud de desafío a los saberes y prácticas instituidas. Sin embargo, la realidad contrasta con: mallas curriculares secuenciales y altamente rigidizadas, bibliografías predominantemente eurocéntricas, las prácticas pedagógicas, ancladas a un proceso-producto y en muchos casos las evaluaciones, están en oposición a la formación de un sujeto crítico-reflexivo al interior del área.

Al respecto, según Abdala (2007) en el caso de la educación universitaria, en general si bien se trata de un currículo tipo colección donde el control del contenido está centrado en el criterio del docente, de modo que “el marco (o enmarcamiento) es más fuerte para los estudiantes, quienes no tienen absolutamente ningún control sobre la selección, control o secuenciación de los mismos” Abdala (2007, p.115). En tal sentido, según Zemelman, estaríamos en presencia de —teorías rígidas que influyen en un pensamiento dado—, es decir, *“Que definen cómo organizarlo y, por consiguiente, determinan qué se puede pensar. Es lo que ocurre cuando se impone una visión de realidad que impide ver*

otras realidades que lo concebible en su marco” (Zemelman, 1998, p.14). entonces, el dilema esta en —reconocer— que la formación en educación artística, está más allá de una tensión netamente disciplinar, y que avanza hacia un cuestionamiento al marco referencial en el que se forma el sujeto pedagógico, como piso para la consideración de las categorizaciones de inclusión y diferencia.

Pero en esta autorrevisión de los fines y roles, se hace necesario preguntarse sobre:

3.- *¿Cuáles podrían ser las implicancias en la formación ético-estética del sujeto pedagógico en la diferencia?*

Para acercarse al ejercicio reflexivo a esta pregunta, es necesario pensar cuál es el rol que tiene la universidad/academia en la conformación de discursos y el desarrollo de la epistemología que circunda la inclusión, sus amplitudes, castraciones y de cómo estas influyen en la formación de profesores de área. En el entendido que la academia configura las rutas de sentido que se hacen carne en las mallas curriculares, la selección de algunos contenidos por sobre otros, las practicas instituidas como válidas, etc., en suma, la decisión de la academia como espacio de poder.

Es aquí justamente, donde se consolidarán las bases de la discursividad que consolidarán el cuerpo del imaginario en las artes y por extensión de la educación artística, en tal sentido Lyotard (*La condición posmoderna, 1990*) plantea las dos visiones del discurso, como los meta-relatos de la modernidad en la legitimación del saber y su relación con la universidad, donde se devela una lectura sobre la hegemonía cultural y política. Lo primordial es pensar en las zonas intactas en las que es posible desarrollar un proyecto crítico y las zonas envenenadas que preservan y cristalizan la exclusión al interior del área.

Por ello, reflexionar sobre la responsabilidad de la educación artística en la precisión de una formación ético-estética del sujeto pedagógico en la diferencia. Implica considerar permanentemente la influencia que tiene de este campo en la construcción de imaginarios para la inclusión y sus extensiones comunicativas donde existe una primacía visual que conlleva una ética de la mirada. Esto quería decir, que la estatura de la relación Educación artística e inclusión se presentan las bases y el lugar que se tiene sobre la representación del otro al interior del campo sociocultural.

Prueba de ello, es el itinerario que ha construido través de la historia del arte y posteriormente la estética, las escenificaciones fundacionales que se han corporizado en la producción de un imaginario visual implantado como un –estatuto y / o jerarquización visual sobre la otredad– y que de algún modo, ha sellado un campo discursivo–visual sobre la interpretación, “colonizando” con patrones arquetípicos fundamentados en el – canon–, que relegaron la diferencia al espacio de la subvaloración o ausencia/presente de una estatización que tenía como finalidad, acercar al ideal de belleza (eurocéntrica) o normalidad, anulando las formas de auto representación como factor identitario.

Esto significa que la microfísica de las identidades diera paso a recursos estético–narrativos con un argumento basado en la observación a partir de una matriz ideológica occidental, que terminó siendo parte de la mirada sobre el otro¹⁴. Con ello las memorias desaparecidas del discurso, clasificadas, marginadas, fueron parte del repertorio de extrañezas o anomalías que se impuso desde la iconicidad, a partir del consenso estético de –lo que es arte y lo que no es–. Consenso que fue el peor guardián de la diferencia.

Estas consideraciones plantean los claros/oscuros de la predominancia ocular–céntrica de la interpretación del otro a la que se ha hecho alusión anteriormente, representa una intromisión ética/estética, porque en el discurso que emana de esta visión de mundo impregna las narraciones sobre la otredad. Dicho de otro modo, se encapsula la dimensión ontológica a una interpretación o invención del otro, como si fuese un fantasma que se inscribe en el discurso de lo real. Con ello, se quiere hacer notar que la imagen no es un testimonio profano o superfluo de la cultura, sino más bien se volverían – documentos de la cultura–, y de lo cual Benjamín (...) advierte que –todo documento de cultura es un documento de barbarie–, esto cuestión que significaría una petrificación del tiempo de ser y estar del otro, en la retina ajena–observante como sacrificio de las diferencias, que en Dussel se desarrollara como un -Encubrimiento del otro en el mito de la modernidad– para referirse a una -Herida colonial- para Latinoamérica (1994).

¹⁴ Martin Jay pone énfasis en que el proyecto moderno se llevó a cabo de manera efectiva mediante el privilegio de lo visual, constitutivo de maneras o modos de conceptualización de la mirada, y que en los procesos históricos fueron determinantes en la construcción de subjetividades en los imaginarios sociales.

La constitución de imaginarios apunta a replantearnos la propia praxis en el área, dado que este -lugar- es un espacio de supremacía que establece canales de diálogo para una formación que valore el modo constitutivo -la diferencia- y cuya herramienta principal es -la imagen-.

En tal sentido, podríamos rescatar las cualidades analíticas y discursivas que conlleva el trabajo pedagógico en la educación artística las cuales se articulan en la enseñanza y análisis de la producción artística como lugar que tiene un carácter transicional que conlleva la potencialidad de re-semantización constante como practica deconstructiva de la realidad y de los parámetros establecidos al interior de la disciplina anclados a los imaginarios socioculturales. Con ello, se quiere hacer patente el compromiso ético hacia el acceso a los sectores postergados de la cultura.

Con esto se plantea la necesidad de una revisión al modo en que entendemos la – educación sensorial– dado que es la forma en que nos compenetrarnos con la realidad, sobre este punto Lankshead y Knobel (2003) realizan una crítica a las metodologías o – Estrategias de pensamiento visual– como parcelación de la experiencia al decir que: “Marginan a las personas que aprenden de forma no visual o verbal, ya que no suelen estar acompañados por actividad que requiera la utilización de sentidos y habilidades distintas. En este sentido sería un programa –mono alfabetizador– y se distancia de las propuestas multialfabetizadoras actualmente vigentes” (Lankshead y Knobel, 2003 en López y Kivatinetz, 2006: 227).

En el fondo, la educación artística, como suelo para desdibujar las practicas instaladas al interior de los espacios que se vinculan a la enseñanza, las mediaciones culturales. La pienso como tabla rasa para repensar todas las significaciones dominantes que desembocan en afirmaciones que niegan la apertura hacia “epistemologías otras”, de allí la importancia de esta área como espacio para develar las contrariedades sociales cuando hablamos de la inclusión.

Conclusiones, a modo de cierre y apertura.

Cuando hablamos de educación artística y praxis artística es necesario hacer el ejercicio de visibilización de las periferias o bordes al hacer la relación con la inclusión y la diferencia, ya que es posible advertir fisuras de una dinámica inclusiva/excluyente al interior del campo estudio que subalterniza la configuración de la otredad. El ejercicio de pensar la inclusión al interior del campo de estudio, plantea la -tensión a verdades dadas- desde lo hegemónico como enmarcamiento de la construcción de conocimiento en el área (Zemelman). Con ello, la visibilización de los bordes y marginalidades respecto de la categorización de inclusión remite a una polaridad –excluyente–, es decir, una paradoja de una inclusión–excluyente, como metáfora de un movimiento centrífugo, que absorbe y expulsa de su centro al mismo tiempo, que aterrizado a la realidad plantea categorizaciones maniqueas (blanco/negro), (capacitado/discapacitado), etc. Que sellan el imaginario constitutivo del otro como otredad.

A partir de las consideraciones de Imanol Aguirre y Lucina Jiménez, se plantea un desplazamiento categorial respecto de lo considerado diversidad cultural al interior del campo de estudio, ello implicaría una crisis de la categorización de diversidad (que sostenía la multiculturalidad para explicar el fenómeno de la interculturalidad) que colocaba énfasis en la “gestión de la diversidad” desembarcándose de las diferencias como discusión. Para formular una aproximación sobre la importancia de la formación del sujeto pedagógico al interior del área, es necesario plantea un espacio para re-pensar la educación artística y cuestionar las hegemonías presentes en los imaginarios de la diferencia, para ello, es necesario remitirse al tipo de sujeto pedagógico en la diferencia que se aspira formar y las oportunidades y castraciones que lo circundan en su propia formación. La importancia que adquiere la formación de un sujeto pedagógico emancipado ha estado presente como corolario en el pensamiento latinoamericano, sin embargo, preguntarse: cuanto de pedagogía Bonsái existe al interior del área, contrasta con: mallas curriculares secuenciales y altamente rigidizadas, bibliografías predominantemente eurocéntricas, las practicas pedagógicas, ancladas a un proceso-producto y en muchos casos las evaluaciones, están en oposición a la formación de un sujeto critico-reflexivo al interior del área de la educación artística. De modo que para establecer un acercamiento a las implicancias de la formación de un sujeto presente en lo

ético/estético, se hace necesario plantear una revisión a la academia como espacio de poder donde se consolidan los discursos. Implica considerar permanentemente la influencia que tiene de este campo en la construcción de imaginarios para la inclusión y sus extensiones comunicativas donde existe una primacía visual que conlleva una ética de la mirada, posible de rastrear en las escenificaciones de la historia y estética del arte a lo largo de su desarrollo, como la consolidación de una jerarquización visual de la diferencia. Por último, la educación artística, como suelo para desdibujar las prácticas instaladas al interior de los espacios que se vinculan a la enseñanza, las mediaciones culturales. La pienso como tabla rasa para repensar todas las significaciones dominantes que desembocan en afirmaciones que niegan la apertura hacia “epistemologías otras”.

Bibliografía

- Abdala, Carolina. (2007). “Currículum y Enseñanza. Claroscuro de la Formación Universitaria”. Córdoba: Encuentro Grupo editor. 2007, pg., 115. Disponible en: <http://www.tecnopedia.org/contents/curriculum-y-ensenanza-claroscuro-de-la-formacion-universitaria.html>. [Consulta: 2015, agosto, 15]
- Benjamin, W. (1989). *Le livre des passages* (1927-1940), trad. J. Lacoste, capitale du XIXe siècle. Paris: Le Cerf.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gentili, P. (2001). “Un zapato perdido. O cuando las miradas no saben mirar”. Barcelona: Cuadernos de pedagogía, N° 308, 24-29.
- Quintar, Estela. (2007). “Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina”, *Revista Polis*, 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012. Disponible en: <http://polis.revues.org/4096>. [Consulta: 2015, septiembre, 12].
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). “Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?”. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 18 209-240. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110209A/5803> [Consultado el 2 noviembre de 2015]
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Zorzal.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto. Existencia y potencia*. México: Anthropos-UNAM.

3.3. La escuela como contexto de las artes visuales: entre la pedagogía y el arte

Lic. Mariana Spravkin

Licenciatura en Artes, Artes Visuales – UNSAM

Seminario I y II “Educación, lenguajes y comunicación”, Especialización en Educación

“Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos” - UBA

Resumen

El binomio arte – escuela se erige en la confluencia dos extendidas prácticas sociales cada una de las cuales, en su desarrollo, ha ido construyendo sus propias tradiciones, cuestionamientos y procesos, sus modos de construir subjetividad y conocimiento. La inscripción de las artes visuales (o artes plásticas) en la escuela responde a la posibilidad, para niños y adolescentes, de reconfigurar el universo de lo sensible, de lo pensable y lo factible en materia de imágenes, en contraposición a las prácticas reproductoras de la estereotipia cultural.

A lo largo de este texto reflexionaré acerca de las condiciones que hacen a la inserción de las artes visuales en el dispositivo escolar. Nos preguntaremos por aquello que acontece en la escuela bajo el nombre de “*Plástica*” o “*Educación Plástica*” ¿Es arte, experiencia estética o se trata de subproducto de la rutina escolar?

Pensaremos, entonces, en los distintos aspectos que el formato escolar imprime a las artes visuales provocando, muchas veces, naturalizaciones y artificios escolares que poco aportan al sentido del arte en la educación.

Sea cual fuere el estatuto de aquello que sucede en las aulas reflexionaremos acerca de las posibilidades que tienen las artes visuales de arraigar en un ámbito como la escuela, sin perder en este proceso aquello que le es genuino, propio y distintivo.

Ponencia

“Ante una mezquina sociedad que solamente distingue en la infancia una apetecible franja de consumo, la escuela todavía puede tender un puente entre los niños y algunos de los tesoros de la condición humana. En este sentido el arte y la educación son poderosas herramientas.”

M. Spravkin

En este texto quiero referirme a la presencia de las artes visuales en la escuela, a su trayectoria como disciplina escolar y voy a preguntarme cuánto de lo que acontece en la “hora de plástica” guarda genuina vinculación con el arte o con la experiencia estética; es decir situaciones escolares que verdaderamente encierren, tanto en su contenido como en su lógica y en el sentido que las impulsa, rasgos propios del arte y que, simultáneamente, atiendan a los aspectos formativos de aquellos a quienes están dirigidas. Es decir una articulación tal que, ni el arte ni la escuela deban renunciar a sus rasgos identitarios ni a su cometido.

Al pensar el arte en la escuela no me refiero al culto al arte consagrado o al conocimiento y aplicación de las leyes de la tradición plástica; tampoco estoy pensando en el desdibujamiento de lo que se ha llamado libre expresión, autoexpresión o expresivismo. Entiendo la presencia del arte en la escuela como la posibilidad de niños, niñas y adolescentes de adentrarse en un vasto territorio de la actividad humana, que es rico, diverso, polisémico y cambiante; que tiene características propias que lo estructuran y le dan identidad; que ofrece la posibilidad de visibilizar las ideas y los productos de la imaginación; que permite construir significantes a partir del diálogo entre el lenguaje y la materia a la hora de crear imágenes, como así también la posibilidad de entrar en contacto y construir significados a lo hecho por sí y por otras personas.

Me pregunto entonces, cuáles son las transformaciones que se le plantean a la práctica de las artes visuales cuando sale del circuito de talleres, galerías y centros culturales, para instalarse en escuelas que cuentan con espacios exiguos y tiempos estandarizados, en instituciones con criterios físicos y organizacionales poco amigables o francamente adversos a las prácticas del arte. ¿Qué deviene de ellas en manos de niñas, niños y adolescentes que reciben esta asignatura con grados diversos de interés,

tolerancia o indiferencia, como parte de un recorrido formativo que no han elegido y que muchas veces está alejado de sus afinidades personales y las de su entorno cultural?

Quiero, a partir de la reflexión, desnaturalizar la presencia del arte en la escuela y pensar en las posibilidades de factibilidad que tiene el dispositivo escolar, tal como hoy lo conocemos, de albergar prácticas vinculadas a la experiencia estética teniendo en cuenta que no aludimos a la formación de artistas y que este proceso tendrá lugar en instituciones que no han sido pensadas y organizadas para la enseñanza específica del arte, sino que se trata de la escuela común en sus diversos niveles y modalidades.

EL BINOMIO ARTE – EDUCACIÓN

La inserción del arte en la escuela supone la confluencia y articulación de dos campos de la actividad humana, cada uno de ellos con tradiciones, características y necesidades diferentes, como así también son distintas las demandas y expectativas sociales que recaen sobre uno y otro.

La escuela ha sido pensada – por lo menos en su origen- para aprender a leer, escribir y contar y si bien con el tiempo se han ido incluyendo otro tipo de conocimientos, aun hoy prevalece en ella, en forma jerárquica, el desarrollo de habilidades verbales y numéricas, así como de un tipo de enseñanza discursiva y racional. Por su parte, las artes participan de una estructura que no está necesariamente vinculada al racionalismo hipotético deductivo - que domina las aulas - y se desarrollan y circulan en ámbitos de características específicas concebidos con otra lógica, para otro tipo de actividades y por lo general para otro tipo de público.

Miguel Zabalza sostiene que las distintas disciplinas escolares hacen aportaciones únicas para el aprendizaje no sólo en cuanto a la información que proporcionan sino en cuanto a su lógica, a la manera específica de pensamiento y acción que demandan y al uso y dominio de un lenguaje particular. Sin embargo, este autor señala que la vida escolar suele ser poco respetuosa de la originalidad propia de cada disciplina y ha tomado de ellas su aporte en tanto información, dejando de lado su lógica y su estructura; es decir sus aportes epistemológicos.

En el binomio arte-educación, son las artes visuales las que aportan los *contenidos*, es decir todo aquello que se despliega en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y *simultáneamente* debería aportar los paradigmas, estructura y lógica particular de las

artes visuales. Sin embargo es frecuente que como efecto del proceso de escolarización del arte esto no suceda y la función formativa de las artes visuales quede empobrecida y sus aportaciones pierdan riqueza al alejarse de su raigambre. Se produce así una banalización y descontextualización de los contenidos ser enseñados.

La práctica del arte extramuros requiere autonomía, valora y alienta las diferencias y tiene como expectativa lo diverso; se trata de una praxis que no admite homogeneización o serialidad; que abraza la incertidumbre y la ausencia de respuestas únicas y categóricas. Estas características se ajustan poco a los estándares de una escuela donde no suele caber la duda, que tiende a la uniformidad y que forma a los sujetos “todos igual, al mismo tiempo y de la misma manera”. Asimismo la escuela reclama al docente de plástica – como al de cualquier otra disciplina – que identifique y secuencie el saber, que lo desarrolle según determinado enfoque didáctico y que lo evalúe, lo cual no siempre resulta sencillo para quienes han sido formados mucho más en la práctica del arte que en las cuestiones ligadas a su didáctica.

Y si bien todo proceso de escolarización supone un cierto alejamiento respecto del campo de referencia (las artes visuales en nuestro caso), que es fruto de las adecuaciones y la reorganización de los saberes propios de la transposición didáctica, me pregunto si es posible que la plástica no pierda su vinculación con el arte en el proceso de adecuación escolar.

Desde lo personal creo firmemente que sí, pero que esto no sucederá por la mera presencia del espacio curricular, ni por el contacto de los/as estudiantes con materiales y herramientas presuntamente “artísticos” por más diversos que éstos sean. Las prácticas áulicas de las artes visuales ofrecen sobrados ejemplos de propuestas rutinarias, estereotipadas y estereotipantes.

Me referiré entonces a algunos aspectos a los que nosotros, los docentes, deberíamos estar muy atentos para evitar que nuestro espacio de enseñanza quede excesivamente alejado de su articulación el arte y por tanto diluido de su potencial formativo.

- Al pensar, elegir y plantear las propuestas de aula, es preciso obrar didácticamente de modo que las mismas constituyan **experiencias** y no meramente una serie de tareas o de actividades más, que como tantas otras, se tramitan en el día a día escolar.

La experiencia es un hecho singular y transformador del que participa la “cualidad emocional” (Dewey). Las experiencias son perdurables en el tiempo, dejan huella en quien las transita y son intransferibles, es decir que nadie puede vivir una experiencia por otro.

La **experiencia estética**, en particular, se caracteriza por ser una situación en la cual advertimos que estamos frente a un objeto o una situación que ha sido configurado poéticamente, con una identidad propia y esto mueve a algún tipo de emoción. La experiencia estética suele ser evocativa y se entreteje con otras experiencias y, sin embargo, no se confunde con ellas. Para que la experiencia estética tenga un espacio en la escuela, el docente deberá evidenciar en sus propuestas de trabajo, en el modo de plantearlas y en su secuenciación, la naturaleza las artes visuales en términos culturales y no meramente en términos escolares.

- Me he referido anteriormente a la **cualidad poética** como atributo de la experiencia estética y que es tan propia del arte todo. Cassirer sostiene que la ciencia, la religión, la filosofía y el arte son maneras en la que el hombre ha intentado conocer la naturaleza de las cosas, sobre la base de discursos simbólicos. Pero a diferencia de la ciencia o de la filosofía, el arte despliega un discurso poético.

Lo poético implica cruzar una frontera para producir un desarraigo respecto de la cotidianidad y del sentido común, para revelar otras realidades posibles a partir de nuevas asociaciones y una reconfiguración del lenguaje.

¿Hablamos de los niños y con los adolescentes de estas cosas? ¿Creemos que ellos tienen capacidad para comprender y sensibilizarse ante estos aspectos del arte? Tenemos que encontrar el modo de transmitirles que adentrarse en el arte no es meramente una cuestión técnica, sino que las imágenes encierran también formas poéticas de ver y representar el mundo de muchísimas maneras posibles, representaciones que se diferencian de los modelos estereotipados que circulan socialmente.

- Un aspecto más que me parece importante señalar es el que tiene que ver con la **descontextualización del conocimiento**, es decir la presentación del saber y de las propuestas de trabajo aisladas y por tanto vaciadas de su sentido respecto del campo

de referencia (las artes visuales) como así también desvinculadas de la trayectoria de conocimientos y experiencias por los que los alumnos han transitado.

El conocimiento contextualizado es aquel que se presenta en relación con otros aprendizajes, lo que permite a los alumnos construir sentido acerca del saber y significatividad respecto de aquello que se les propone. La contextualización construye una dimensión social del conocimiento al relacionarlo con el campo de referencia y una dimensión epistemológica al relacionarlo con otros conocimientos adquiridos, lo cual pone de manifiesto el carácter secuencial de lo que se aprende.

Aisladas de todo marco de referencia las propuestas que llegan al aula se perciben como arbitrarias, como meramente “algo para hacer” en lugar de ser consideradas como el planteo de alguna cuestión plástica a explorar y resolver, tendiente a enriquecer las propias producciones y a comprender más complejamente las imágenes.

¿Cuál es el sentido, por ejemplo, de realizar mezclas de color en una paleta si no el de disponer de una mayor variedad de colores al momento de pintar, de lograr sutilezas en la propia imagen a partir de una mayor diversidad de posibilidades, de poder “ver” esas sutilezas del color en el entorno y en diversas imágenes? Pero no es suficiente con saberlo nosotros (que ya es muy importante), sino que además deberíamos comunicarlo a nuestros alumnos de manera que compartir con ellos el sentido y la naturaleza de nuestras propuestas de trabajo. De esta manera ellos podrán apropiarse no sólo de la tarea sino de las ideas que subyacen a la misma.

LAS ARTES VISUALES COMO PRÁCTICA CULTURAL

“La cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia (...).

Y para eso tiene que convertirse en experiencia”

Graciela Montes - La frontera indómita

Jerome Bruner dice que *“(...) la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella”*. Es decir que la cultura tiene lugar en el aquí y ahora escolar y lo que sucede en las aulas es ya una inscripción en la vida cultural. Este autor agrega que la escuela, no sólo ofrece referencias acerca de

la cultura, sino que además define itinerarios culturales, modelos de pensamiento y principios de organización y acción en el seno de la cultura.

El accionar de la escuela da forma a las representaciones del mundo que niños y jóvenes van construyendo y a los posibles espacios que en él pueden ocupar, porque la cultura es una práctica de significación, de producción de sentido; es una forma de comprender el mundo social para volverlo inteligible.

¿Tiene la plástica algo que decir, algún aporte que hacer para construir una visión del mundo en la que el arte, en la inmensa diversidad de sus aportes, esté presente? La presencia del arte y sus lenguajes en la escuela implica hacer presente en las aulas y en la institución toda, una determinada *práctica cultural* que pone en marcha procesos de exploración y creación, de contacto con el patrimonio y con la comunidad; procesos de construcción e intercambio de significados, de acceso a la metáfora y a mundos poéticos, de circulación de distintos modos de comunicación e interacción entre lenguajes.

Más allá de lo que cada familia pueda ofrecer – y sabemos que las limitaciones socioeconómicas se reflejan en limitaciones de acceso a la cultura- la escuela cumple un rol fundamental en el contacto de los niños con la producción cultural desde edades tempranas. A través de aquello que se incluye o excluye de las aulas, los docentes ofrecemos siempre una *versión del mundo* que es inevitablemente selectiva y nunca es neutra.

Si consideramos que el arte debe formar parte *estructural* de la educación de niños y jóvenes, sería una pobre aspiración si nos conformáramos con la mera presencia de algunos lenguajes en la currícula y el cronograma escolar, también es necesario preocuparse por la manera en que el arte es concebido y enseñado. Y desde esta perspectiva la presencia de las artes visuales tiene que ser otra cosa y mucho más que hacer trabajos para una carpeta, aprender técnicas o hacer círculos cromáticos, de recordar “estilos”.

Como dijimos al principio las artes visuales están en la escuela para hacer presente una práctica cultural – la del arte- tanto desde la perspectiva de la creación y también para construir un espectador lúcido y sensible y también para hacer visibles los contextos sociales e históricos que han dado lugar a distintos procesos, producciones y modalidades propios de esta práctica cultural que es el arte.

PARA SEGUIR PENSANDO

Si aspiramos a que la presencia de los lenguajes artísticos sea garante de la experiencia artística en las aulas y no remedos escolares que muy poco tienen que ver con aquello que les dio origen, es necesario seguir trabajando para que se produzca un diálogo entre el arte y la educación que dé lugar a procesos de mutuo entendimiento, en miras a la potente construcción cultural que puede devenir de este encuentro.

Y es tarea de la enseñanza (docentes, instituciones y también políticas educativas) traccionar hacia modalidades de educación que se propongan a la vez como experiencia artística y formativa, generando condiciones para que la alianza entre el arte y la pedagogía no sólo sea posible sino además fructífera.

Pero no podríamos pensar los modos de *ser* y *estar* del arte en la escuela y la manera en que la escuela incide en las prácticas vinculadas con el arte sin mirar también un poco más allá de la escuela misma. Las vinculaciones arte -escuela son también el producto y el reflejo de relaciones sociales que se establecen extramuros. Y no deberíamos pasar por alto el hecho que la sociedad en la que las interacciones arte - educación tienen lugar, está construida sobre grandes desigualdades económicas, sociales y culturales que se traducen, a su vez en prácticas y disposiciones desiguales tanto respecto del arte como de la educación.

Es por todo esto que se hace necesario un “estar preguntándose”, como manera de no estar quieto y poder accionar en búsqueda de algunas respuestas que, aun sabiéndolas tentativas o provisorias, mantengan vivo el estado de debate y la revisión de los postulados de quienes enseñamos.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.

México DF

Bruner, Jerome (1994) *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa, Barcelona

Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor. Madrid

Dewey, John *El arte como experiencia* (2008) Editorial Paidós Ibérica. Barcelona

- Cassirer, Ernst *Filosofía de las formas simbólicas* en Read, Herbert (1965). *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Breviars del Fondo de Cultura Económica. México
- Montes, Graciela. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica. México
- Spravkin, Mariana. (2015). *La inserción del arte en la escuela: supuestos, tensiones y perspectivas en Comunidades de aprendizaje y artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Nora Elichiry (comp.) Noveduc, Buenos Aires.
- Zabalza, Miguel, *El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación*. Universidad de Santiago de Compostela.

4. EDUCACIÓN Y MÚSICA

Educación musical con producción latinoamericana

4.1. DÚO AR.CO. Música académica latinoamericana para violín y piano

Modalidad: Ponencia – recital

Mg. Dora De Marinis

Pianista internacional. Pedagoga. Gestión. UNCU - Buenos Aires.

Tatiana Tchijova

Violinista. Pedagoga. Rusia – Colombia.

Profesión: Ph.D en Artes, Profesora Asistente de la Facultad de Artes

Integradas, Universidad del Valle.

tatianatchijova@hotmail.com

“Nación, tradición y civilización, realidades orgánicas del proceso histórico, nada valen de por sí cuando el pueblo que las crea no adquiere conciencia de lo que ellas significan. Tal cosa no puede adquirirse plenamente sino por medio del arte. No basta poseer una cultura: es necesario poseer la conciencia de la cultura” (“Eurindia”, cap. XLV, p. 139).

Ricardo Rojas

Todos nosotros estamos viviendo en un momento histórico donde la globalización es una realidad. En las Academias latinoamericanas las carreras de grado en música han tomado como eje central la música y los músicos académicos europeos y norteamericanos, como los exclusivamente importantes, valederos y determinantes para su desarrollo. Por ello, contamos con conocimientos y destrezas para abordar, con naturalidad, la música de los diversos movimientos musicales de la historia europea e incluso norteamericana. En muy pocas y excepcionales circunstancias se ha tomado, casi como un hecho exótico, la obra o escuela compositiva de algún compositor latinoamericano, y mayormente se lo ha destacado por sus características *pintorescas*. La

poca conciencia en la importancia de promover y apoyar el estudio, la conservación, la interpretación, la grabación, la difusión y la creación de la obra musical latinoamericana e insertarla en la comunidad en todos sus niveles, es una realidad con la que tenemos que convivir.

Somos sensibles a la inmensa riqueza histórico-cultural y musical de los países latinoamericanos y a las múltiples y muy interesantes actividades culturales vinculadas a la música actual. Sin embargo, hacia el exterior de los países e inclusive al interior de los mismos, hay una escasa vinculación entre instituciones, festivales culturales y escuelas de música. La grabación y reproducción física del material sonoro, como se conoce tradicionalmente en discos compactos, es costosa. Su distribución y mercadeo es prácticamente imposible realizarla con algún éxito, de no ser acogido por alguna empresa especializada, nacional o transnacional, que vislumbre algún tipo de utilidad económica. Pero a pesar de esas circunstancias y gracias al progreso tecnológico, se ha abierto un espacio virtual que ha posibilitado la apertura de una nueva etapa en el intercambio de información y de productos, que nos permite estar al tanto, casi sin ninguna restricción, de mucho de lo que se genera, tanto en los grandes centros mundiales, como en la periferia.

En muchos de los países latinoamericanos, el estudio, la interpretación y la difusión de la obra musical latinoamericana en las estructuras sociales no ha formado parte de los planes estatales, ni de la iniciativa privada de forma seria. Como un aspecto que fundamenta mejor lo expresado, debemos reconocer la importancia manifiesta -incluso en los países reconocidos como desarrollados- de fortalecer los aspectos culturales de Latinoamérica, como una forma importante y valedera en los procesos de globalización sin poner en riesgo la identidad cultural. Durante los ensayos, preparando los recitales del DÚO Ar.Co, prácticamente descubriendo las obras de Antonio María Valencia y Gilardo Gilardi, nos preguntamos de porque si uno quiere interpretar la música de Rachmáninov puede tener a su alcance infinitas grabaciones de distintas épocas, artistas, conjuntos. Pero para poder interpretar las obras de Valencia y Gilardi (en este caso) se necesita prácticamente una investigación sin puntos de referencia. Una grabación de los años 80 del Dúo Sonata de A. M. Valencia, Sonata de G. Gilardi nunca fue grabada. Tanto en Colombia, como en Argentina son bien escasos, por no decir inexistentes las grabaciones de las obras de A. M. Valencia y de G. Gilardi. Producir CD con las obras de los tres

grandes compositores representa una maravillosa tradición de cómo poner al alcance de mucha gente música intemporal y de cómo preservar estas obras para las generaciones futuras.

Frente esta realidad es absolutamente necesario para un artista plantear una postura de perspectiva global con ejercicio local. Sólo que ser artista en América Latina significa contribuir al surgimiento de una conciencia en la que las culturas latinoamericanas se sientan comprometidas tanto con su tradición como con el moderno mundo especializado. La integración de los valores culturales es decisiva para la sobrevivencia de la cultura y la civilización humana en su totalidad. Despertar esta problemática en la conciencia del hombre es, con seguridad, una de las tareas más importantes del arte de nuestro tiempo. Y todos los problemas estéticos y educativos de la música deberían considerarse bajo este punto de vista. En el Primer, en el Segundo y en el Tercer Mundo. Para nosotras esta postura se concretó en el proyecto de la creación artística DÚO AR.CO. MÚSICA ACADÉMICA LATINOAMERICANA PARA VIOLÍN Y PIANO. Es aquí donde pretendemos ofrecer una visión de la tradición cultural local desde el parámetro global.

La meta general de los integrantes del DÚO Ar.Co será poder posibilitar el logro del desenvolvimiento de la Música Académica Latinoamericana en numerosos ámbitos, países, regiones, ciudades, etc., y permitir alcanzar importantes niveles comunicacionales, ya que la difusión de los productos artístico-musicales latinoamericanos es de probada e insospechada trascendencia.

Escogimos los CUATRO compositores de las obras que pretendemos grabar por estas razones:

1. los cuatro son grandes representantes del denominado “nacionalismo musical”. Valencia, Gilardi, Guastavino, Camargo Guarneri creían firmemente en la conciliación entre el Nacionalismo y el Universalismo. Su labor creativa fue más allá de componer obras en “estilo colombiano, o argentino, o brasilero”, o de insertar fragmentos de música popular dentro de una compleja textura armónica. En sus composiciones, ellos lograron una eficiente combinación –y no una mera superposición– de elementos nativos con las corrientes estéticas modernas como el Impresionismo, el Neoclasicismo y el Posromanticismo.
2. Tanto en Colombia, como en Argentina son bien escasos, por no decir inexistentes las grabaciones de las obras de A.M.Valencia y de G. Gilardi.

3. Los cuatro compositores eran del siglo XX, contemporáneos. Las semejanzas y las diferencias que muestran sus creaciones imponen el estudio comparativo de las obras. Al estudiar minuciosamente las similitudes que se encuentran tanto en el plano de la forma como del contenido, es posible, más adelante, desarrollar un modelo retórico que, dando cuenta de estas semejanzas, aporte también elementos importantes para la comprensión del modelo “nacionalismo musical” latinoamericano.

El siglo XX fue un período de enorme diversidad para el quehacer artístico. La composición musical, desde luego, tuvo un valioso aporte dentro del amplio espectro de tendencias artísticas que se dieron lugar durante esa época. Algunos de estos movimientos creativos buscaban incansablemente la innovación y el rompimiento de sistemas; otros, por su lado, estaban más interesados en la continuación y desarrollo de los esquemas tradicionales. De manera interesante, el Nacionalismo musical, más que en otra corriente estética, se convirtió en una fuente inspiradora que lograba conciliar ambas tendencias.

“Nacionalismo musical” como movimiento musical surgió en la segunda mitad del siglo XIX con objeto de reafirmar los valores esenciales de cada nación a través de su música popular o de su folklor. En Europa de mediados del siglo XIX, muchos países lucharon para lograr su unidad y dejar de ser una serie de estados independientes. Ello es una de las causas de la aparición de un nuevo sentido de unidad nacional que lleva a los compositores a buscar inspiraciones en ideas musicales de sus propios países. Son habitualmente naciones de la periferia de Europa, lugares en los que empiezan a triunfar las ideas nacionalistas que llevarán a lo largo de esta época al intento de sacudirse la dominación de otros países, singularmente del imperio austríaco, o de afirmar la voluntad popular frente a regímenes de supervivencia medieval, como es el caso de la Rusia zarista.

Aparecen pues, en el siglo XIX las *Escuelas Nacionales* o *Nacionalistas*. La asimilación deliberada de elementos considerados representativos de la música de determinado país parece ser uno de los recursos más apetecidos de todas las escuelas nacionales de ese

siglo. El nacionalismo en la música fue una de las nuevas vías expresivas que ofreció el Romanticismo; con ella cada pueblo recupera la conciencia de su entidad individual.

En los Países Escandinavos resaltan: en Finlandia, la figura del gran sinfonista, Jean Sibelius (1865-1957), y Fredrik Pacius (1809-1891), autor de la primera ópera en su idioma. El gran creador musical danés Niels W. Gade (1817-1890), los suecos Emil Sjögren (1853-1918) llamado el Schumann del Norte; Wilhelm Stenhemmar (1871-1927) autor de importantes conciertos, Ivar Hallström (1826-1901), Johan Andreas Hallén (1846-1925), Johan August Söderman (1832-1876) y Emil Sjögren (1853-1918).

Entre los noruegos, los precursores nacionalistas Valdemar Thrane (1790-1828), Halfdan Kjerulf (1815-1868) y sus seguidores, y especialmente, el conocido compositor Edvard H. Grieg (1843-1907), autor de una extensa obra que incluye la Suite Orquestal para el drama de Henry Ibsen (1828-1906): Peer Gynt, y el famoso Concierto para piano y orquesta en La menor. Junto a Richard Nordraak (1842-1866), funda una escuela nacional para difundir la música noruega.

En Inglaterra, Edward Elgar (1857-1934), Frederick Delius (1862-1934); Ralph Vaughan-Williams (1872-1958) y más recientemente, Benjamín Britten (1913-1976) reflejarán la identidad musical británica.

Hungría, por su parte, ve surgir la obra de Béla Bartók (1881-1945) y Zoltán Kodály (1882-1967), quienes tuvieron un papel primordial en la conformación de una escuela nacional de características propiamente húngaras.

Durante el siglo XIX en España también se desarrolla, aún más, el gusto por lo popular y autóctono con el claro nacionalismo de Felipe Pedrell (1841-1922) promotor de esta tendencia, Isaac Albéniz (1860-1909), Enrique Granados (1867-1916) y Manuel De Falla (1876-1946), el cual se prolonga en el siglo XX con el sinfonismo español de Joaquín Turina (1882-1949), Oscar Esplá (1889-1976), Rodolfo Halffter (1899).

En Portugal se destacan en esta tendencia, entre otros, las figuras de los compositores José Viana da Mota (1868-1948), João Guilherme Daddi (1814-1887), Alfredo Keil (1850-

1907), Francisco de Freitas Gazul (1842-1925) y especialmente, el sinfonista Luis de Freitas Branco (1890-1955).

Una de las primeras y más relevantes escuelas nacionalistas es la Escuela Rusa. En 1836 se estrena en Rusia la ópera de M. Glinka(1804-1857) titulada La Vida del Zar, la cual representa la semilla llena de esencias nacionalistas, temas históricos rusos, leyendas y melodías rusas del grupo de compositores que, reunidos en San Petersburgo, influirán en la conformación del llamado Grupo de los Cinco.

Algo más tarde llega el nacionalismo musical a América, aunque no por ello con menor intensidad. Chávez en México será definitivo para abandonar los clásicos lugares comunes y reivindicar un verdadero enriquecimiento de la música culta por la folklórica. Villalobos hará lo propio de forma brillante en Brasil enseñando al mundo sus Bachianas brasileiras, y Ginastera desde Argentina conseguiría mostrar otra manera de entender la música clásica.

El compositor y pianista colombiano **Antonio María Valencia (1902-1952)** se destacó como una de las figuras más dinámicas y emprendedoras en la actividad musical de América Latina de la primera mitad del s. XX. En su juventud le predecían una brillante carrera como pianista, pero él prefirió el arte de la composición y una enorme obra progresista en favor de la creación en Colombia de un sistema de educación musical profesional. Músico de gran cultura, creador de amplias y versátiles visiones en su arte y en su actividad educativa, aspiraba unir los logros de la música Occidental europea y las tradiciones del riquísimo folklore musical de Colombia.

La música de Valencia es un ejemplo supremamente notable del estilo denominado nacionalismo musical. Al mismo tiempo, el estudio de las corrientes de la música Occidental europea (polifónico de estilo estricto de la época del Renacimiento y el barroco, tradiciones post románticas e impresionistas) contribuyó a su búsqueda de medios propios de expresión musical. Se piensa que la misma esencia de la cultura latinoamericana, que se formó como resultado de la interacción de varias culturas,

determinó la compenetración absolutamente natural y armónica de distintas tendencias en la obra del compositor.

Alabado y odiado por sus contemporáneos, reconocido y aplaudido en toda América Latina, él constituye una época en la historia musical de Colombia. Lamentablemente, la obra del compositor es totalmente desconocida hoy. No hay grabaciones comerciales de la obra de Valencia, y tampoco se está interpretando la música de él.

Gilardo Gilardi (1889-1963). Compositor, pianista y director de orquesta argentino. Nació en San Fernando, Argentina y se inició en la música con su padre, continuando con el compositor argentino Berutti en Buenos Aires. Desde muy joven empezó a componer, y presentó su primera ópera, *Ilse*, en el teatro Colón, a los 23 años. Fue uno de los fundadores del grupo Renovación de 1929, al que abandonó posteriormente, en 1932. Fue profesor en la Universidad de La Plata y escribió un Curso elemental de armonía. Algunas de sus obras son las óperas *Ilse* (1923) y *La leyenda del urutaú* (1935), Primera serie argentina, *Evocación quechua*, *Gaucho con botas nuevas* (1938, orquesta), poema sinfónico por el que obtuvo en 1939 un premio nacional. Entre su música religiosa destacan *Réquiem* (1933) y *Misa de Gloria* (1936). También compuso obras de cámara: *Trios para violín, cello y piano*, *Sonata para violín y piano*, *Canciones para canto y piano*, *Sonata popular argentina para violín y piano* y diversas piezas pianísticas.

Camargo Guarnieri (1907-19939) fue compositor, director y pedagogo brasileño. Ha influido en gran medida en la obra de otros compositores brasileños como Osvaldo Lacerda, Vasconcellos Correa, Almeida Prado y Aylton Escobar.

Durante la década de los cuarenta obtuvo grandes éxitos en los Estados Unidos: dirigió a la Orquesta Sinfónica de Boston en la interpretación de varias obras suyas entre las que se encontraban la *Sinfonía nº 1* y la *Abertura Concertante*. Además recibió diversos premios como el del Gremio de Música de Cámara de Washington (Chamber Music Guild of Washington), en 1944, por su *Segundo Cuarteto*.

En 1945 ingresó en la Academia Brasileira de Música y, tras su regreso a Brasil, FUE director titular de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de São Paulo. En su país también ha recibido numerosos galardones como el Premio Golfinho de Ouro (1973).

Carlos Guastavino (1912-2000) es quizás el más grande exponente de nacionalismo Romántico Argentino. Su estilo musical, firmemente arraigado al siglo XIX, ha permanecido completamente apartado del entorno musical moderno de Argentina, su aislamiento estilístico será prontamente evidente comparando los trabajos de Guastavino a aquellos de Alberto Ginastera (1916-1983), casi su contemporáneo exacto. De hecho, el aislamiento de Guastavino de los movimientos modernos y vanguardistas de su país, y su éxito al crear una música nacional atractiva que utiliza un idioma romántico, lo transformó en un modelo para la generación del '60, de autores de música popular argentina que a menudo aplicaron las innovaciones de Guastavino a su propia música.

En muchos de los países latinoamericanos, el estudio, la interpretación y la difusión de la obra musical latinoamericana en las estructuras sociales no ha formado parte de los planes estatales, ni de la iniciativa privada de forma seria. Como un aspecto que fundamenta mejor lo expresado, debemos reconocer la importancia manifiesta -incluso en los países reconocidos como desarrollados- de fortalecer los aspectos culturales de Latinoamérica, como una forma importante y valedera en los procesos de globalización sin poner en riesgo la identidad cultural.

La poca conciencia en la importancia de promover y apoyar el estudio, la conservación, la interpretación, la grabación, la difusión y la creación de la obra musical latinoamericana e insertarla en la comunidad en todos sus niveles, es una realidad con la que tenemos que convivir.

La producción de discos de música académica latinoamericana, tanto de los compositores del pasado como los actualmente vivos, es sumamente escasa. Los gobiernos, muchos de ellos sin una política cultural clara y coherente, no ven que la música de sus compositores representa un patrimonio cultural que debe ser difundido y conservado en centros especializados. Actualmente, con los medios técnicos con que se cuenta, con un mínimo esfuerzo y costo podrían estarse editando permanentemente en discos la música nacional del país.

Tanto en Colombia, como en Argentina son bien escasos, por no decir inexistentes las grabaciones de las obras de A. M. Valencia y de G. Gilardi (una grabación de los años 80

del Dúo Sonata de A. M. Valencia, Sonata de G. Gilargi nunca fue grabada). No hay grabaciones comerciales de la obra de Valencia, y tampoco se está interpretando la música de él. Lamentablemente, las obras del compositor son totalmente desconocidas hoy.

En Colombia, una de las limitantes más grandes que siguen teniendo los compositores colombianos es la ausencia de políticas serias y constantes en torno a los importantísimos campos de la edición de partituras y la grabación de nuestra música. Ambos campos son fundamentales, el primero representando el medio de comunicación especializada al interior del mundo profesional de la música y el segundo haciendo posible nuestro diálogo constante con todo el público, incluido aquel que no ha sido formado académicamente en música. Ambos son esenciales, pero no sólo en cuanto a la difusión— dentro y fuera del país - sino, más ampliamente, en cuanto a la creación de una memoria cultural colombiana del aquí y ahora. Sin estos espejos patrimoniales, el potencial crítico y constructivo del arte se ve cercenado.

Cuando la creación artística hunde sus raíces en la herencia de su suelo nativo, su producto se cristaliza en un contexto histórico y social que determina su carácter y legitima su autenticidad. Somos en realidad tan lejanos y diferentes? Cuatro compositores, tres naciones, pero un solo mundo de pensamientos y emociones. Por ello, este proyecto intenta ser un verdadero aporte que seguramente unirá a nuestra Universidad con la de Argentina y Brasil y las ubicará en la vanguardia de la Educación Artística Latinoamericana.

**La Didáctica en la configuración de sus prácticas.
Problemáticas y desafíos.**

4.2. Desde una mirada socio-creativa de la didáctica de la música

Prof. Dr. Marcelo Giglio

HEP-BEJUNE, Biel/Bienne, Suiza.

Instituto de psicología y educación, Universidad de Neuchâtel, Suiza.

marcelo.giglio@hep-bejune.ch

Mi presentación en este panel se basa en mi trayectoria como docente de música en Argentina y luego en Suiza con una experiencia de 24 años de docencia e investigación en didáctica de la música, en ciencias de la educación y en psicología educativa. El estudio realizado entre los años 2006 y 2010 que he publicado en mi libro *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar* (2013, Publicaciones Universidad Cantabria) me ha llevado a la convicción del valor educativo de la colaboración creativa entre alumnos para aprender en música como en otras disciplinas en contexto escolar. ¿Qué es una colaboración creativa? Una colaboración creativa entre artistas (véase también entre alumnos) puede definirse (Giglio 2013, 2015) como:

- una construcción de una relación evolutiva entre individuos,
- con un propósito común que es la creación de nuevos objetos culturales
- a través de ciertas "ideas" y "entendimiento compartido" entre los alumnos (Miell & Littleton, 2008, 2004, Moran & John-Steiner, 2004, Sawyer, 2008)
- sobre algo nuevo y que es un objeto cultural y artístico común.

Pero es solo hecho de crear con el otro (una situación de colaboración creativa) no es suficiente para aprender en arte si los alumnos no discuten, no dialogan, no reflexionan sobre lo que hicieron, sobre lo que pueden hacer y sobre la manera de pensar y de hacer (técnicas y estéticas). Desde el enfoque psico-cultural de la educación de Bruner (1996), conocemos la importancia de la puesta en perspectiva de todo acto educativo, de la necesidad de dar consignas de trabajo adaptadas a los alumnos con formatos de

interacciones sociales que sean benéficas para la producción de objetos (*externalización*) a través de herramientas inclusivas que den capacidad de actuar y de aprender haciendo, diciendo, verbalizando, recitando, dialogando, expresando y discutiendo en el aula.

En este panel, propongo repensar cuatro enfoques sociales y creativos de la educación que he podido construir a partir de las conclusiones de un trabajo consecuente de observación de clases de Argentina, de Brasil, de Canadá y de Suiza (Giglio, 2013, 2015):

- *Facilitar y observar el "acto artístico y creativo"*
- *El valor educativo de la colaboración entre alumnos*
- *Discusiones en el aula : descubrir la multiplicidad de maneras de hacer y acercarse al desarrollo de un estudiante*
- *Con recursos tecnológicos que puedan ayudar a los alumnos a aprender lo que es difícil de enseñar*

- **Facilitar y observar el "acto artístico y creativo"**

No todos los conocimientos curriculares de la enseñanza de las artes pueden ser transmitidos. Los nuevos programas escolares incluyen muchos contenidos y esa carga no es pertinente: el tiempo de enseñanza no jamás alcanzaría. Por ello es necesario avanzar partiendo de nuestras tradiciones didácticas pero, sobre todo, comprendiendo una didáctica innovadora: *qué contenidos de percepción, de interpretación, de creación musicales?* Es necesario crear un espacio creativo en música para dar a los alumnos los roles a la vez de creativos, de intérpretes, de público y de críticos de sus obras y de obras de otros. Para el alumno, esto significa la necesidad de trabajar el arte en un espacio a la vez personal/individualizado y social/colectivo. Para el docente esto significa comprender las condiciones necesarias y los gestos profesionales para que el acto creativo ocurra y genere buenas condiciones de aprendizaje para todas las alumnas y todos los alumnos.

- **El valor educativo de la colaboración entre alumnos**

Una colaboración creativa entre alumnos en el aula tiene un valor educativo si se adapta a las posibilidades técnicas y estéticas de los alumnos (lo que ellos pueden y saben hacer). De esta manera pueden, por ejemplo, trabajar una transición desde el ruido hacia una organización de sonidos desde sus diferentes referentes socioculturales de la estética para progresar hacia una organización artística de sonidos a diferentes niveles culturales

y creativos. Cada creación realizada en el aula debería ser considerada como un acto cultural y por qué no un acto científico de exploración, de ensayo técnico o estético. Nuestros estudios muestran la dificultad de los docentes a la hora de decidir de no intervenir demasiado durante las colaboraciones creativas de sus alumnos. Pero por el contrario, podemos observar que muchas veces dan ideas, corrigen o intervienen en las relaciones como si fueran "alumnos" y colaboradores y no docentes que sostienen y acompañan las diferentes dificultades de sus alumnos para aprender a crear con el otro. Esto es posible observando los procesos de los alumnos, ajustando sus propios gestos profesionales a la hora de observar el trabajo de los grupos y de intervenir de manera pertinente no tanto para tomar decisiones sino para que los alumnos puedan tomar sus propias decisiones o para que puedan aprender a discutirlos de manera autónoma en grupo.

- **Discusiones en el aula: descubrir la multiplicidad de maneras de hacer y acercarse al desarrollo de un estudiante**

Mantener una discusión en el aula puede ser beneficioso para el aprendizaje musical de los alumnos si el docente les proporciona un fuerte incentivo. Para ello es necesario que el alumno pueda contar con un tiempo y un espacio de reflexión: nosotros proponemos el círculo de reflexión, por ejemplo. El rol del docente puede ser aquel de un "sabio" que siente que no es la única persona en el aula que sabe todo sobre cada manera de pensar y de hacer de sus alumnos. La reflexión en el aula es sumamente importante. La reflexión sobre el arte, sobre la música o sobre la creatividad no puede dejarse al azar en la escuela. Esto significa que debemos comprender mejor cómo sostener y acompañar a nuestros alumnos para que puedan discutir, enriquecer su lenguaje verbal y artístico con una multiplicidad de maneras de hacer pero desde lo más importante: desde lo que el alumno dice, hace, piensa y puede evaluar o criticar.

- **Con recursos tecnológicos que puedan ayudar a los alumnos a aprender lo que es difícil de enseñar**

En educación artística no existen solo las técnicas para aplicar ni el análisis de obras. Existe también ciertos contenidos que son difíciles de enseñar pero que pueden aprenderse en la escuela: por ejemplo, la creación artística. En el último capítulo de la *Psicología del arte*, Vygotsky (1925) nos advierte de la necesidad de comprender mejor

cómo el docente puede ocasionar y acompañar el acto creativo de sus alumnos. Producir nuevas ideas artísticas es una experiencia fantástica, imaginativa, lúdica y poderosa. Más aún si esta experiencia implica nuevas formas de aprender para el alumno. Por ejemplo, después de una realización artística y creativa, la discusión en el aula puede no sólo efectuarse sobre las producciones en sí; la discusión puede también efectuarse sobre la forma en que ésta fue producida: tanto sobre la manera de pensarla y de hacerla junto al otro compañero. Grabar la música compuesta, improvisada o arreglada, fotografiar o filmar las producciones (audio) visuales es de suma importancia para la toma de conciencia des producciones y de la progresión de aprendizajes de los alumnos. Pero también es importante grabar las discusiones y reproducirlas durante la misma lección. Nuestros trabajos (Giglio, 2013, 2012) muestran el valor educativo de la utilización de la grabación de las discusiones en MP3; la reflexión grabada en audio y reproducida introduce una nueva noción de tiempo en el aula y en relación con una lección:

- un tiempo real de discusión y
- su tiempo virtual para poder volver sobre algunos aspectos.

Las tecnologías pueden ayudarnos a aprender aspectos de la creación artística que son difíciles de enseñar. Tenemos hoy una gran oportunidad para repensar lo que los alumnos dijeron e incluso, gracias a estas tecnologías, los alumnos pueden repensar lo que podrían haber dicho y hecho. Desde el punto de vista del docente, los registros en soportes tales como las imágenes, los audios o los vídeos (iPad, Android, MP3, Celular, iPhone, cámaras, grabadores, etc....) pueden ayudar a entender mejor lo que ocurrió, lo que los alumnos dijeron y a planificar lo que se puede proponer más tarde y con más pertinencia didáctica. Las tecnologías ofrecen nuevas herramientas pedagógicas para enseñar lo que no se puede enseñar de otra manera: las formas divergentes de pensar, de hacer, de producir, de adaptarse al contexto y provocar cambios o transformaciones que solo la educación artística puede ofrecer en los contextos escolares a nuestras sociedades y en sintonía con las exigencias socioculturales y socio-profesionales contemporáneas.

Bibliografía

Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Y. Bonin, Trans.). Paris: Retz.

- Giglio, M. (2012). Creating a “Space” for Class Discussion about Collaborative Creativity: the Point of View of Teachers. *Twenty-fourth International Seminar on Research in Music Education*, Thessaloniki, Greece, 8 July 2012–13 July 2012 (pp. 81–89). Thessalonique: University of Macedonia. [Site web] Accès: http://issuu.com/official_isme/docs/2012_research_proceedings/82
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. New York and London : Palgrave Macmillan.
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander: Publicaciones Universidad Cantabria.
- Miell, D., & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41–49.
- Miell, D., & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London: Free Association Books.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell & K. Littleton (Eds.), *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives* (pp. 11–25). London: Free Association Books.
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50–59.
- Vygotsky, L. S. (1925/2006). *Psicología del arte* (C. Roche, Trad.). Barcelona: Paidós Básica.

4.3. Las configuraciones didácticas una ventana para analizar el conocimiento práctico en educación musical

Rut Leonhard

Instituto Superior de Música FHUC – UNL. Santa Fe.

Esta ponencia comunica el resultado de investigación sobre la creación y experimentación de configuraciones didácticas en distintos espacios educativos, recuperando el análisis del conocimiento en la acción y la producción teórica que deviene de toda transformación fundada, en Educación Musical. (Leonhard & Croatto 2015 y 2016); (Leonhard & de la Torre, 2013); (Leonhard, Croatto & de la Torre, 2014)

Se abordan las configuraciones didácticas como el instrumento que permite el estudio sobre el hacer del docente, (Burre & Burjan, 2011), planteando un diálogo permanente entre la teoría y el conocimiento práctico, provocando una producción escrita que genera un doble aprendizaje.

Entendemos por configuración didáctica el hacer del docente propiciando los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997). Buscamos por lo tanto, en el entramado de las prácticas docentes, los niveles de coherencia entre decir y hacer, entre la fundamentación teórica y la acción concreta en el aula.

La importancia que le asignamos a estas especulaciones, se inscriben en una concepción de la didáctica como campo dinámico de reflexión colectiva sobre las prácticas, orientadas a la fundamentación y transformación de la misma; propiciando la elaboración escrita como uno de los objetos de producción, profundización y fortalecimiento de la didáctica de la especialidad, cimiento en la formación del docente universitario.

Introducción: “Un muro y cuatro ventanas” 2004 – Carlos Orduña Barrera

Escribimos esta ponencia mirando la pintura “Un muro y cuatro ventanas” del mexicano Carlos Orduña e inmediatamente, nos preguntamos acerca de las redes de asociaciones que disparan la reflexión. Pensar en una ventana, nos remite inmediatamente a la evocación, a la observación, a la reflexión que no se hace transitando físicamente entre lugares, sino mentalmente.

Las ventanas en la pintura y en el del título constituyen una metáfora que utilizando la palabra, nos permite acceder a un mundo de contemplación en donde el interior y exterior, el espacio abierto y cerrado disparan, al decir de Cullen, un “aprender a ver, pensar y mantener la tensión entre la huella y el horizonte” (Cullen 2004, p.11-14).

Graziano (2004) expresa que, “cuando proponemos y leemos metáforas nos abrimos y abrimos un espacio de significación posible donde ‘el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector’” (p. 134). Asumimos en el presente trabajo, que la inclusión del motivo de la pintura, provoca una construcción mental y una nueva comprensión.

A partir de dicha experiencia, nuestro objeto ya no será la ventana recreada por un artista o la ventana que tocamos todos los días cuando la abrimos en nuestras casas, será una ventana inigualable, que se abrirá sólo a través de la reflexión y la escritura, vinculando los espacios del ser, estar y pensar desde distintas perspectivas.

Si volvemos a la pintura advertimos que, dos de las cuatro ventanas, se nos presentan en relación directa con los conceptos que trascienden el objeto-ventana ellos son, la curiosidad y la indiscreción. En la ventana de la derecha, abajo, una mujer se asoma y en su mirada al exterior, encontramos relación con el primer concepto que despliega la metáfora, la inquietud por saber qué observa esa mujer. Si corremos nuestra mirada a la ventana de la izquierda, descubriremos una mujer de espaldas al afuera, esta imagen provoca inquietud, invitándonos a conjeturar con atrevimiento y osadía el adentro.

La construcción o reconstrucción de una configuración didáctica nos traslada a una dimensión única, compleja e irrepetible, nos ubica en un espacio real y dinámico en tanto recuperación. Observar, analizar o reflexionar acerca de las “configuraciones didácticas” es abordar el objeto central de la didáctica, la enseñanza, a partir de una visión renovada, desde una nueva agenda y partiendo de dimensiones de análisis singulares, (Litwin, 1997, p. 11-12).

El nuevo objeto observado y recreado a través de la metáfora nos necesita para existir. Nos convoca a cada uno a concebir a través de la escritura, una ventana para recuperar nuestro hacer docente, que al abrirse en diálogo con los otros, contribuya a descubrir el aquí y ahora, el adentro y afuera, que al decir de Galeano, (2003), recordando la inmensidad del mar, “ayude a mirar”. (Galeano, 2003, p. 8).

Primera Parte: Una ventana al exterior

Para continuar recortamos en la pintura la ventana de abajo a la derecha en Orduña, una ventana y una mujer mirando, un estado de aparente inactividad e inmediatamente las preguntas que resuenan en la inmensidad, ¿a quién o a quiénes mira?, ¿estará mirando hacia afuera o la contemplación es interna?, y, ¿por qué vincular esta pintura con el ejercicio de escribir?

La acción de recuperar nuestra praxis demanda recorrer un camino que funde los espacios que configuran el adentro, lo propio, lo privado, expandiéndonos en una trama con el afuera y para ello debemos abrir las ventanas. Este desafío lo podemos reconocer en los mapas del conocimiento que elabora Cosachov, como hojas de ruta, que contienen un cuerpo que las recorre y en ese andar, deja un rastro que convoca a la escritura (Cosachov, 2000, p. 20).

Si pensamos en una huella imaginamos una marca, pero, ¿son todas iguales? No, algunas, según Cullen, “pueden borrarse o mimetizarse con la mera superficie del paisaje”, otras, serán más superficiales que profundas, más duraderas que efímeras y es aquí donde aparece la necesidad de recuperar, como dice Serrat, la estela que se dibuja sobre la mar, a través de la escritura (Cullen, 2004, p.12)

Iniciar ese camino que conlleva el deseo de buscar las verdaderas razones del ser y estar como docente, requiere de la introspección. Es un proceso que ayuda a recuperar un tiempo detenido en tres momentos, la gestación, la búsqueda y la reflexión. Aquí es donde afloran sonidos, imágenes, diálogos, rostros, gestos, miradas y palabras representadas como piezas de un rompecabezas que, para significarlas, demandan un intenso ejercicio de la memoria. En este proceso es donde aparecen las preguntas y las dudas en los espacios donde antes estaban la seguridad y la certeza, sólo allí, podemos comenzar a interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo.

La reflexión sobre la práctica como camino para mejorar la enseñanza, supone la construcción de un hábito transformador, que demanda de una acción metacognitiva sobre el objeto que se quiere revisar (Steiman, 2004). Ambicionar esta actitud es asumir seguros riesgos que comienzan cuando revisamos nuestra relación con el alumno y la enseñanza en el aula, pero que termina siempre, en el objeto de conocimiento. Es un lugar para la palabra y la escritura como formas de inteligibilidad de las situaciones que surgen en el “hacer” sometido a la discusión teórica.

La idea y necesidad de leer-mirar profundamente lo que se sabe, narrar lo que creemos que vivimos y aprendimos para posteriormente compartir, constituyen actos de significación, de generación de sentido, es una exigencia que brota internamente y que conlleva la emoción de la respuesta ante una pregunta, el desafío de un descubrimiento y el interés por compartir una experiencia de conocimiento con otros.

Todo proceso de escritura acerca de la experiencia áulica, necesita la confrontación con la lectura de teorías que la iluminen, para volver así, nuevamente al papel transformada en una experiencia diferente, reescrita con una mirada cargada de imaginación, en un fresco recorrido espacio-temporal que la enriquece. Es una herramienta intelectual, que transforma a quien la recorre, es un ejercicio que demanda del tiempo silencioso que requiere la reflexión, para despojarse de apasionamientos y lograr reconstruir la experiencia. Tomar distancia para “mirarla” invita a recordar la imagen de la mujer en la ventana.

Segunda Parte: Una ventana al interior

Para continuar necesitamos volver a nuestra pintura, pero ahora, ubicándonos en la ventana de la izquierda, una ventana que invita a mirar el interior, pero también una figura muy grande que cubre el adentro velando contradictoriamente, lo que mueve a ver. Es una ventana que invita a la indiscreción, tanto, como los óleos de Edward Hooper que ofrecen una mirada al interior de una sala, de un hotel o de un tren y constituye para nosotros otra posibilidad de pensar la ventana, asumiendo el ofrecimiento de bucear en el interior del espacio y de los protagonistas.

Aceptamos que quien reflexiona, es quien decide traspasar las fronteras para transitar la acción y lo hace para destejer la experiencia y en un nuevo recorrido tejirla nuevamente. Ese proceso de ida y vuelta de la escritura al relato y del relato a la escritura nos hace visible no sólo los objetos formales, sino también, aquellas cuestiones más solapadas que dan cuenta de las dudas, dilemas, misterios, intrigas, miedos y hasta absurdos. Es hacer conciencia sobre las decisiones que dan forma a la clase y que cubren cuestiones más complejas como los supuestos que las mismas portan.

Algunos objetos para analizar aparecen como cuestiones macro, que sirven de fundamento para sostener otros recortes para el análisis. Podemos enunciar algunas que han sido abordadas en trabajos anteriores como la preocupación por la buena enseñanza

en Educación Musical, (Leonhard, 2010) la enseñanza comprensiva (Litwin, 1996; Manuale, 2007; Perkins, 2010; Leonhard & Croatto, 2013) o el contenido (Litwin, 2000; Leonhard, 2007). Cualquiera de las cuestiones enunciadas y otras no contempladas en el recorte del presente informe, han sido soportes de trabajos de análisis de configuraciones didácticas que ofrecen la posibilidad de detenerse a reflexionar.

En esta dirección y, analizando los aportes de distintos autores podemos acceder a un variado universo de categorías que se consideran y relaciones que se ponen en juego ante la toma de decisiones diversas, imprevistas o anticipadas que se manifiestan en las prácticas y que autores como (Burré y Burján, 2011) plantean como dimensiones que podríamos ubicar en un espacio micro como son la atención del espacio, la infraestructura y el equipamiento, los modos de intervención e interacción, la vinculación entre el contenido, su enseñanza y el lugar de aplicación de los mismos, las secuencias argumentativas y el modo de formulación y uso de la preguntas, la concepción de enseñanza y evaluación que subyace entre otros.

Una mirada particular, la constituye el abordaje propuesto por Souto acerca del tiempo y espacio que configuran el campo en donde se produce todo proceso educativo y las implicancias que los mismos tienen tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (Camilloni, et al., (2008) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Una dimensión particular la desarrolla Steiman, que en una síntesis muy apretada, enuncia algunas de las categorías como son: el discurso narrativo del docente, los desafíos cognitivos implicados, las formas de preguntar y de ejercer el control. (Steiman, 2008)

La reflexión sobre el estado de situación de las visiones, tanto disciplinares, como conceptuales, cuanto de la didáctica del contenido, como del contexto social (Menardi, 2010) son relevantes en tanto dan cuenta de la ruptura epistemológica que se propone. Buscando lograr así buenas prácticas de enseñanza, consolidadas en un profundo conocimiento de las concepciones acerca de qué se enseña, cómo se organiza el conocimiento y en cómo se aprende.

Podríamos continuar enunciando muchas otras dimensiones de análisis que se presentan en el viaje a modo de señales, mojones o marcas y que hablan de los desafíos teóricos que cruzan el campo disciplinar. Un camino en construcción, necesita muchas

indicaciones que activen la atención ya que se generan dificultades a quienes transitan, pero ofrece una esperanza a futuro, de un camino nuevo claro y mejor demarcado.

Encontrar esas huellas es reconocer la complejidad del camino. La práctica educativa requiere -para ser comprendida- comenzar a ampliar la mirada y encontrar diferentes alternativas desde la cuales intervenir, explicar y dialogar acerca de y con la práctica educativa.

Tercera Parte: Una ventana compartida

En la primera y segunda parte del presente trabajo, miramos la ventana e imaginamos un adentro, un afuera y muchas formas de mirar, pero ahora, nos proponemos buscar aliados para compartir para ese trabajo, creando una polifonía de visiones, de voces, de interpretaciones y construcciones. Entender la necesidad de compartir el proceso con otro, es sentir que son dos o muchos más los cuerpos que vibran buscando encontrarse desde el silencio, desde la reflexión, desde la pregunta y desde la construcción teórica, metáfora que encontramos en la pintura de Rufino Tamayo, dos mujeres en la ventana.

La fuerza de un relato o de una narración -de una experiencia de enseñanza- comienza en la entrega de quien cuenta y se extiende en el compromiso de quien o quienes asumen escuchar, continuar en y con el relato, que será leído, interrogado, interpretado, reinterpretado, reconstruido y vuelto a escribir. Un relato de experiencias permite, con la fuerza que muestra el mapa de Cosachov, encontrar la huella en ese paso, verse reflejado en esa historia, como en un espejo que devuelve una imagen conocida a veces, pero otras, con asombro, totalmente desconocida. (Cosachov, 2000, p. 20).

Son relatos que atesoran vida ya que, en cada lectura, interpretación, reflexión y reescritura cobran nuevas dimensiones, dejan de ser estáticos, impenetrables o infranqueables para volverse dinámicos, adquiriendo fuerza pedagógica.

Ser invitado a compartir esta experiencia es comenzar a transitar un proceso de crecimiento, de cambio, de reflexión y fundamento. No sólo el que escribe es el que se transforma, el que lee, el que interpreta, el que ayuda a “mirar” también crece y se modifica.

Pero, nos preguntamos si es posible compartir el proceso de reflexión en conjunto, es posible a través del diálogo encontrar respuesta acerca de lo que leemos, lo que sostenemos, lo que nos cuestionamos, tratando de descubrir en la compleja trama de la

escritura, la estructura que sostiene la arquitectura de la clase (Manuale, 2007; Sanjurjo, Vera, 2006) y las categorías que la misma ofrece para su análisis, que en cada unidad compleja serán nuevas.

Abordar para reflexionar, la estructura macro o global de una experiencia de enseñanza, nos permite observar en las micro unidades o segmentos las razones del “hacer”, develando las intenciones que subyacen a determinadas maneras de actuar, penetrando en los desafíos cognitivos que se quisieron plantear, interpretando los caminos recorridos para lograrlo, confrontando las supuestas intencionalidades, con las dimensiones didácticas puestas en juego, desentrañando los supuestos subyacentes

Trabajar entre docentes y no en soledad (Edelstein, Coria, 1995; Baraldi, Bernik, Diaz, 2012) ayuda a la reflexión. Asumir distintos roles en el equipo, tanto en el lugar de quien escribe, como de quien comparte la lectura, tiene como propósito colocar la lupa sobre el pensamiento en la acción, que, al asumirlo como problema de construcción en pares, genera la ayuda necesaria para hacer visible lo que subyace a la práctica. Este trabajo requiere de un tiempo para detenerse a examinar, organizar, interrogar y reescribir. Es un espacio que ayuda a tramar los puntos que denotan falta de conexión entre momentos, conceptos, hechos e ideas, colocando en la superficie lo implícito para convertirlo en explícito al volverlo palabra o fundamento.

La escritura, como todos los actos del lenguaje, tiene como finalidad la creación de sentido. Es necesario en ese pasaje del hacer al escribir y del leer al reconstruir, lograr desnaturalizar la acción, buscando las razones profundas de la experiencia para descubrir la racionalidad abrigada en ella. Estas cuestiones hacen que los docentes comencemos a actuar ya no solamente como mediadores entre la teoría y la práctica, sino verdaderos constructores del conocimiento pedagógico.

Conclusión: Una ventana a la inmensidad

El tema desarrollado sólo permite pensar en ventanas abiertas sucesivas, al estilo de Enrique Camino Brent en Zaguán Cusqueño. Estas van dejando ver en cada arco nuevas dimensiones o categorías para reflexionar. Otra imagen que ayude a la metáfora sería Ventanas del recuerdo del pintor Orduña. Las opciones de abordaje a las configuraciones didácticas nos remite al concepto de multirreferencialidad de Perrés que expresa que “No se trata sólo de yuxtaponer las “miradas” disciplinarias sino que, como nos dice Ardoino:

“la multirreferencialidad supone la capacidad de hablar varias lenguas *sin confundirlas*.” (Perrés, 1994, p. 424).

La inmensidad de las miradas a través de las ventanas es una metáfora que ayuda a descubrir nuevos mundos, miradas sin límites o con límites flexibles que nos permitan construir una educación que ya no es para un mundo de aparente solidez, estabilidad y consistencia, sino para una sociedad inestable, flexible, voluble y que Bauman, denomina líquida (Bauman, 2013, p. 23-31) Esta sociedad se muestra constituida sobre estructuras sociales que parecen no perdurar en el tiempo y por lo tanto configuran marcos de referencia endeble para organizar las acciones humanas y las estrategias a largo plazo.

Este nuevo escenario caracterizado por la desintegración del vínculo social, la fragmentación de la enseñanza, la superficialidad de los aprendizajes, exige a nuestras instituciones educativas y a quienes las habitamos una revisión del ser y hacer docente. Dimensionar las potencialidades de la escritura para interpelar las configuraciones didácticas es un ejercicio clave, en tanto permite reconstruir el conocimiento en acción, porque el docente que reflexiona lo hace a partir de sus compromisos permanentes y sus racionalidades y es a partir de esa postura que logra transformar y transformarse.

Sólo tendrá sentido desnaturalizar, si logramos analizar, revisar, reflexionar y en el mismo acto develar, lo que subyace a nuestro conocimiento en acción. Ese camino permite comprender e interpretar nuestras propias prácticas para modificarlas y mejorarlas construyendo nuevos marcos teóricos que revitalicen la especialidad.

Bibliografía

- Baraldi, V.; Bernik, J.; Diaz, N. (2012) Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Bauman, Z. (2013) Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Burré, M. (2009) “La formación docente en artes frente a los desafíos de la diversidad”, en Actas del III Congreso Internacional de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral (UNL).
- Camilloni, A. R. W. de (2001) compiladora Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Camilloni et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (2002) Currículum universitario. Académicos y futuro. México: CESU/UNAM-Plaza y Valdéz editores.
- Díaz, M. et al. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. España. Editorial GRAO.
- Dussel, I., Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática, en: Revista Anales de la Educación Común, Año II, No. 4, agosto 2006, pp. 95-106. ISSN: 1669-4627
- Efland, A. y otros (1996) La educación en el arte posmoderno. Barcelona. Editorial Paidós.
- Filmus, D. (comp.) (1995) Los condicionantes de la calidad educativa. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gainza, V. & Mendez Navas, C. (2004). Hacia una educación musical latinoamericana, ediciones FLADEM, Costa Rica.
- Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Leonhard, R.; Croatto, M; de la Torre, S. (2014) La enseñanza en música. Diez situaciones problemáticas, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Leonhard, R; Bedetti, R. (2014) El Caminos en la construcción de un nuevo plan de estudios en el ISM de FHUC de la UNL. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Modelos Pedagógicos en la Formación del Músico. La educación continua de intérpretes, compositores, musicólogos y docentes, Buenos Aires.
- Leonhard, R. (2013) La enseñanza comprensiva del lenguaje musical. Músicos en Congreso 4° Edición. Música para la edición pública. Instituto Superior de Música. FHUC. UNL. Santa Fe.
- Leonhard, R; Sadonio, C. (2011) "Nueva agenda para la didáctica de la música: Espacio controversial de bordes y tensiones", X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Musicalidad Humana, debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias Socio-culturales, Buenos Aires.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Perrés, J. (1994). Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas. En: Delahanty, G., Perrés, J. Piaget y el psicoanálisis. México: UAM-Xochimilco.
- Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CONFORMACIÓN DE CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA (Extractos)

Lic. Edgardo Donoso

Semiótica del Arte. Pedagogo. Investigación. UNR

(...) El arte y la educación artística colaboran con los procesos de búsqueda, descubrimiento, y difusión de los saberes “y sabores” aprendidos.

En su libro *Arte, psicología y educación: fundamentación Vigotskyana de la educación artística* Juan Jové Peres reivindica en la figura de Vigotsky los modos de esa colaboración “Y como “la realidad se forja de la revelación y demolición de las contradicciones”, el arte puede ayudar a la construcción del futuro. Puede contribuir a la revelación de las contradicciones, es decir, a la toma de conciencia. Y puede contribuir a la demolición de lo dado, de lo que merece ser superado. El auténtico arte sólo surge desde la incomodidad, desde la insatisfacción, desde el vislumbre de otras posibilidades.” (Jové Peres, 2002: 59)

Dentro del capítulo VI. “Arte, vida y educación”, en una segunda parte llamada justamente “Importancia de la educación artística” señala una cuestión que resulta paradójica, pues por un lado el desarrollo del arte requiere de instancias sutiles de elaboración, incluso algunas de orden del inconsciente por lo que reconoce que “lo medular del arte, no puede ser enseñado” (60) “pero ante esta constatación, que parece invitar a cierto pesimismo educacional, Vigotsky deja abierta una pequeña ventana a la esperanza cuando afirma que a través de la investigación y de la toma de conciencia podemos acceder a los procesos inconscientes” (61) “En definitiva, el arte, para Vigotsky, tiene un incommensurable valor; y el potencial transformador que de él puede derivar es casi ilimitado.” (60)

En este mismo camino, por otro lado, Martha Kol de Oliveira, señala en su artículo “Pensar la educación: Las contribuciones de Vigotsky” (45-68) que “la relación entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje es un tema central del pensamiento de Vigotsky: “El hombre nace provisto de ciertas características propias de la especie (...) pero las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que influyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas, dependen de procesos de aprendizaje” (47-48)

Es interesante destacar que el término ruso que Vigotsky utiliza para referirse a ese proceso es *obuchenie*, que significa aproximadamente "proceso de enseñanza - aprendizaje" y siempre incluye al que aprende, al que enseña y la relación entre ambos" (48)

Incluso si deberíamos construir un modelo que exprese los componentes que se articulan en esa relación enseñanza -aprendizaje dicho componentes no se concentrarían solamente la figura de las personas sino que adquieren un aspecto relacional mucho más profundo y significativo: "La presencia de un otro social puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodea al individuo. De este modo, la idea de "alguien que enseña" puede concretarse en objetos, en sucesos, en situaciones pueden formas de organización de la realidad, y en la propia lengua que es un elemento fundamental de este proceso. (48-49)

Para seguir con nuestro itinerario me gustaría presentarles algunas ideas que se exponen en el libro *Sin fines de lucro* de Martha Nussbaum:

(...)

Toda democracia que esté llena de ciudadanos carentes de empatía engendrará de manera inevitable más tipos de estigmatización y marginalización, lo que exacerbará sus problemas en vez de resolverlos.

En el capítulo "La crisis silenciosa" la autora señala la presencia de una crisis a nivel mundial y no se trata de una crisis económica: "Me refiero –dice- a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación." (Nussbaum, 2010: 20)

(...)

Para finalizar la autora se presenta preocupada por los cambios hacia un pensamiento funcionalista y utilitario frente a las diversas crisis y considera que otras facultades pueden perderse en el abanico de estrategias para resolverlas: "Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como "ciudadanos del mundo"; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo."(26)

(...)

Para finalizar me gustaría señalar la confianza que me despierta la incorporación de investigación en los procesos de valoración de la educación artística. Para mostrar a que me refiero me gustaría señalar el capítulo “La ramificación del saber según Ch. S. Peirce” de Jaime Nubiola (2006) donde se presenta una noción vital del concepto de ciencia: “No llamo ciencia (escribe Peirce en 1905) a los estudios solitarios de un hombre aislado. Sólo cuando un grupo de personas, más o menos e intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros mediante la comprensión de un conjunto particular de estudios hasta el punto de que los de afuera no pueden comprenderles (sólo entonces) llamé a su vida ciencia.

(...)

Este congreso se abre como un camino de exploración, a la “indagación disciplinada”, en un paisaje social y cultural complejo que requiere poner en valor a la educación artística, y es el deseo y la voluntad de cambio lo que mueve al espíritu de la superación en comunidad sin olvidar tampoco “la exclamación de Palomar, personaje de Ítalo Calvino, que ante el paisaje urbano de Roma dijo: “Solo después de haber conocido la superficie de las cosas se puede uno animar a buscar lo que hay debajo. Pero la superficie de las cosas es inagotable” (Calvino, I., 1985:61-62).” (Sancho Comíns, J., 2014: 419)

Referencias

- Castorina, José A. y otros (2016) *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires: Paidós.
- Jové Perez, Juan J. (2002) *Arte, psicología y educación: Fundamentación vygotskyana de la educación*, Madrid: A. Machado libros.
- Nussbaum, Martha C. (2010) *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Traducido por María Victoria Rodil, Buenos Aires: Katz Editores.
- Sancho Comíns, José (2014) “El Paisaje Rural como recurso docente. Ejemplos de aplicación en la provincia de Guadalajara” del Dpto. de Geografía y Geología de la Universidad de Alcalá, en Olcina Cantos, J. y Rico Amorós, A. M. (editores) *El Libro Jubilar en Homenaje al Profesor Antonio Gil Olcina*. (p. 417- 433)

PRESENTACIONES POR ÁREA Y MODALIDAD

ARTES INTEGRADAS

PONENCIAS Y TALLERES

1.	Silvia Abal, Ma Alejandra Cuadrado, Gimena Fojaco. <i>"A portón abierto", nuevos espacios institucionales en la formación artística.</i> (Montevideo)	102
2.	Carla Airasca, Silvia Pascual. <i>De la Palabra al Cuerpo.</i> Taller.	113
3.	Damián Bacchiddu, Romina Cerri, Santiago Pretto. <i>El rito en la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos.</i> Taller.	122
4.	Ma. Florencia Capellini. <i>Proyectos integrados para enseñar Arte en las escuelas primarias.</i> (Bs.As)	131
5.	Paula Drenkard. Caravana de Teatro - Arte para Educar: sobre cómo montar un proyecto de Educación y Arte en Cabo Verde (África). (UNR)	146
6.	Diana Elizabeth García Salgado. <i>El profesor universitario en la formación artística profesional.</i> (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)	158
7.	Ledesma María Lorena, Guerrero Hernán, Pedrotti Liliana. <i>Arte Urbano: herramienta transformadora y creadora de conciencia social.</i> (U.A.D.E.R, F.H.A.Y.CS)	170
8.	Fabiana Alejandra Márquez. <i>Conversaciones sobre las invisibilidades entre la estética y la escuela.</i> (UNER).	176
9.	Fabrizio Nanni, Claudia Arocena. <i>La transdiciplinariedad en Educación Artística. Relato de una experiencia pedagógica en los profesorados de Artes de Comodoro Rivadavia.</i> Neuquén.	186
10.	Ana Cecilia del Milagro Sanmillan. <i>Arte X La Quebrada. Educación Artística de "El Mollar a Las Cuevas".</i> S.S de Jujuy.	191
11.	Vicentin Shirli. <i>Contra el Agobio, por la Innovación y el Compromiso en las Prácticas.</i> Sta. Fe.	198

PONENCIAS Y TALLERES

1. “A portón abierto”, nuevos espacios institucionales en la formación artística. (Montevideo)

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la Educación Artística

Silvia Abal, Ma Alejandra Cuadrado, Gimena Fojaco

Centro cultural y artístico Casa de Pérez dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay

Resumen

Nuestro Centro educativo constituye un dispositivo innovador en el abordaje de la Educación Artística en la Escuela pública uruguaya. El mismo recibe a niñ@s de distintas instituciones dentro de la modalidad de Salida didáctica, en la cual participan de propuestas de Literatura, Teatro, Expresión Corporal, Artes Visuales, Danza y Música.

Durante la visita los niñ@s participan de dos talleres que presentan distintas combinaciones según los días de la semana. La propuesta está vertebrada por temas sugeridos por los docentes, intentando pensar las actividades en forma interdisciplinar. Para este año lectivo, los temas son: “Reconociéndonos”, “Los pueblos se divierten” y “Lo misterioso”

La propuesta artístico- pedagógica se sustenta en los siguientes aspectos transversales: lo lúdico, lo mágico, lo efímero, lo productivo lo apreciativo y contextual.

Por otra parte el Centro tiene lugar en una Casa que data de la época colonial, cuyo valor patrimonial e histórico se conjugan en la posibilidad de encuentro desde la multiperspectividad.

Ponencia Completa

UN LUGAR PARA VISITAR...

“A portón abierto 2016” es la denominación del Proyecto a través del cual se invita a maestr@s y alumn@s a conocer un lugar patrimonial que ofrece una propuesta artístico-pedagógica como salida didáctica.

Este dispositivo constituye el primer centro cultural perteneciente al sistema público de enseñanza, haciendo visible una forma de fusionar los centros educativos y culturales.

Si bien la vinculación entre arte y educación en el Uruguay tiene un vasto recorrido, es de destacar la influencia de ciertos pedagogos y acciones:

- Enriqueta Compte y Riqué y la creación del primer jardín de infantes con una propuesta integradora del juego, la poesía y el canto.
- Jesualdo Sosa y su experiencia desarrollada entre los años 1928 y 1935 en la Escuela de Canteras de Riachuelo en el departamento de Colonia, donde la educación por el arte formaba parte de su propuesta educativa.
- La publicación de la revista “El grillo”, entre los años 1949 y 1966 posibilitó que las artes constituyeran agentes culturales que ingresaban en forma gratuita en los hogares.
- En el año 2003 se pone en práctica el Proyecto de Extensión Pedagógica de la escuela de Práctica No 17 en Montevideo.

En el año 2008, luego del período dictatorial y de un proceso de revisión de modelos educativos se produjeron dos acontecimientos importantes: la aprobación de la Ley general de Educación y del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria.

En él, el Área de Conocimiento Artístico presenta los contenidos organizados en las disciplinas: Artes Visuales, Expresión Corporal, Literatura, Música y Teatro. “El objeto de estudio propio de la educación artística está referido al patrimonio cultural tradicional y contemporáneo y a las dimensiones estéticas: cultural, o contextual, productiva o de realización, y crítica, estética o reflexiva” (PEIP, 2008:77)

En 2012 se implementan 24 Escuelas de Tiempo extendido, integrando 20 hs semanales de trabajo de aula a cargo de un maestro, con 15 hs a cargo de maestros talleristas y profesores de las disciplinas artísticas integrantes del Peip.

En 2015 se crea la Inspección Nacional de Educación Artística y comienza el proceso de transformación de las Escuelas de Música dependientes del Consejo de Educación

Inicial y Primaria, en Escuelas de Educación Artística, teniendo como cometido principal el generar espacios de conocimiento que integren los diferentes lenguajes artísticos acorde a un modelo didáctico que involucre la expresión, la creación, el análisis y la reflexión.

Estamos ante la histórica oportunidad de participar de una transformación institucional que se encamina a un cambio de paradigma desde la concepción de la Educación Artística, propiciando el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en virtud de sus intereses, ofreciendo la posibilidad de transitar diversos trayectos de aprendizaje.

En concordancia con las políticas educativas para el quinquenio que consideran a la Educación Artística como formadora de seres integrales y explícitamente en la Ley de Educación Nro 18437 en su Artículo 13, inciso f que expresa: “*fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona*”; las Escuelas de Educación Artística plantean el gran desafío de generar auténticos espacios de vivenciar el arte como un derecho de tod@s l@s niñ@s.

Como centro cultural, Casa de Pérez es un dispositivo diferente a las Escuelas de Arte ya que su finalidad es proponer actividades dirigidas a distintos públicos, fundamentalmente a las Escuelas públicas para que los alumn@s que concurren participen de talleres vivenciales de las seis disciplinas artísticas.

Esto le imprime propósitos específicos que detallamos a continuación:

- ✓ Generar un espacio vivencial donde prime el disfrute y el placer por descubrirse en el proceso creativo personal; jerarquizando lo lúdico, lo artístico, lo sensible, lo cognitivo y lo apreciativo.
- ✓ Establecer un lazo interinstitucional como referente dentro del área y la Escuela, considerando al docente como actor vinculante ineludible.
- ✓ Trabajar colaborativamente entre los docentes de las disciplinas artísticas, tendientes a la integración de las mismas, sin perder su especificidad.
- ✓ Favorecer la creación colectiva de los docentes a partir de sus distintas trayectorias de formación disciplinar, generando un cuerpo de conocimientos dentro del área.
- ✓ Flexibilizar los espacios de coordinación que permiten pensar colectivamente, interpelándose desde las distintas disciplinas y generando autoconocimiento personal y colectivo.
- ✓ Crear productos culturales a partir de las demandas institucionales que se planteen al centro cultural.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- ✓ Integrar el abordaje de las Ciencias Sociales a través del conocimiento del valor patrimonial de la casa.

El centro ofrece tres formas de transitarlo:

- 1) A través de los talleres de las disciplinas artísticas: Expresión Corporal, Teatro, Danza, Música, Artes Visuales y Literatura.

La visita didáctica es de dos horas aproximadamente y en ella los niñ@s participan de dos talleres de diferentes lenguajes artísticos según el día de la semana que concurren.

¿Qué queremos que suceda durante la permanencia en la institución?

Desde esa interrogante intentamos vertebrar la propuesta a través de ejes temáticos que surjan del colectivo docente, apostando a las posibles aproximaciones interdisciplinarias que se puedan producir.

La planificación abarca tres aspectos: la del taller según la disciplina, en relación a la temática elegida y a los contenidos programáticos seleccionados; el ensamble con las otras dos que cohabitan en el tiempo y en espacio físico; y su contextualización con la propuesta del centro.

Reflexiones en torno a las propuestas:

Dentro de las diversas articulaciones disciplinares de la propuesta, las diversas duplas de trabajo se configuran en una búsqueda permanente de integración e interdisciplinariedad. Los desafíos docentes desde el primer contacto en marzo hasta la propuesta final que reciben los niños consisten en: reconocerse e integrarse en un espacio común de trabajo, en un tiempo acotado, transitando un cuerpo común de contenidos, sin perder la esencia de cada una de las disciplinas y priorizando los aspectos lúdicos en el taller.

Hemos procurado diseñar propuestas de trabajo que contengan caminos de investigación, con pautas que sean flexibles y permeables a la emoción, que promuevan la exteriorización de resoluciones personales y de su correspondiente proceso imaginativo. El carácter efímero de la actividad constituye un desafío permanente para el colectivo docente, interpelándonos acerca de los propósitos planteados y la ruta por donde transitó el grupo de alumn@s.

Los procesos transitados apuestan a trascender los entornos propios para desarrollar una interdisciplinariedad y /o integración posible.

Es vital señalar dónde nos ubicamos conceptualmente al hablar de integración de disciplinas y de interdisciplinariedad.

En el caso de interdisciplina éstas mantienen sus contenidos y códigos de trabajo para generar un dispositivo de taller que se configura como una suerte de rompecabezas donde cada pieza realiza un aporte distinto a la experiencia del niño.

En el caso de transdisciplina, estamos hablando de que trascienden sus límites para conformar un nuevo cuerpo de trabajo donde se funden sus reglas, códigos y contenidos.

Las diversas áreas artísticas pueden contener un cuerpo de contenidos en común, pueden contener una narrativa, un ritmo una sonoridad o ausencia de ella, generar diversidad de imágenes, involucrar al cuerpo en su ejecución. Dentro de nuestra contemporaneidad el arte se han fundido en múltiples experiencias performáticas o en estéticas postmodernas donde las diversas áreas artísticas se fusionan entres sí, no obstante hemos considerado que estás propuestas requieren una continuidad de trabajo con el niño, tiempo que no disponemos por la naturaleza de la propuesta institucional.

En este sentido y atendiendo a demandas institucionales se han implementado Proyectos de trabajo que promueven la asistencia a la casa en varias instancias, generando una nueva “narrativa” para la educación que en la concepción que plantea Fernando Hernández implica: (...) *“No construirse desde la certeza del que sabe, sino desde la inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer (se). (...)”* (Hernández, 2007:95)

Desde allí se plantea un verdadero desafío para el colectivo docente que al decir de Hernández, “se tiene un mapa de partida pero (...) los recorridos y las paradas dependen de las decisiones y de la experiencia de los viajeros (...)” (Hernández, 2007:93). Los Proyectos de trabajo han aportado ampliamente al colectivo docente desde la construcción de una “conversación cultural”, donde creamos colectivamente y desde un diálogo permanente sobre lo que se dice y desde quiénes lo dicen

¿DESDE QUÉ LUGAR PENSAMOS EL ARTE Y SU EDUCACIÓN?

“A través del arte tenemos la representación simbólica de los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o a un grupo social: su modo de vida, su sistema de valores, sus tradiciones y creencias. El arte, como un lenguaje que permite la presentación de los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguaje (...) no podemos

entender la cultura de un país sin conocer su arte (...) Entre las artes, el arte visual, que tiene a la imagen como materia prima, hace posible la visualización de quiénes somos, dónde estamos y cómo nos sentimos (...) (Barbosa, 2012:26)

Como centro cultural tenemos el desafío y la responsabilidad de disminuir la brecha existente entre el trabajo artístico y el público ofreciendo instancias de producción, apreciación y descodificación según el contexto histórico.

Consideramos los macroconceptos vertebradores de la nueva malla curricular de las Escuelas de Educación Artística: Cuerpo, Voz, Palabra e Imagen como transversales temáticas extraídas de los contenidos programáticos, que a partir de las temáticas elegidas por el cuerpo docente, constituyen las bases de la propuesta pedagógico-artística.

DESDE LAS ARTES VISUALES...

La propuesta pretende abordar una visión contemporánea del arte en donde los límites de los distintos lenguajes se mezclan e interactúan entre sí.

Se intenta que quienes participen, transiten una experiencia estética y reflexiva sintetizándola en un objeto o hecho artístico.

Acercarnos, reconocer, explorar y vincular los recursos de las Artes Plásticas y Visuales brinda, al igual que otras manifestaciones, una forma enriquecedora de crear y comunicar.

Para posibilitar esta práctica se trata de generar un territorio único de experimentación, vinculándolos con el espacio y los objetos partiendo del cuerpo como herramienta creativa básica.

Se puede reconocer en diferentes instancias que la apreciación, la relación con los objetos y la transformación del entorno, los ejes que atraviesan la propuesta.

Tomando a Eisner como sustento teórico, respondemos a la pregunta: *“¿qué significa tener una experiencia significativa con las obras de arte?”* en primer lugar que *“nos afecte”*, es decir que provoque algo en nuestra experiencia. (Eisner, 1972:95) Desde esta dimensión experiencial se parte para el análisis de la obra. Luego desde la dimensión formal se aprecia la composición general de la obra, desde sus formas y símbolos. La dimensión productiva es generalmente la protagonista en las propuestas de artes

visuales, ya que desde la experimentación con diversos materiales el niñ@ puede aproximarse a la intención del artista cuando elige los materiales para su obra. Estos aspectos van de la mano de la dimensión contextual, aquella que nos aproxima a la comprensión de la época en que fue concebida la obra. Este aspecto es el más difícil de abordar en el breve tiempo que se tiene de taller.

EL CUERPO COMO CONSTRUCTO DESDE LA EXPRESIÓN CORPORAL, LA DANZA Y EL TEATRO.

La arte y la corporeidad en la educación han transitado por las diferentes concepciones de hombre que los modelos educativos sustentan.

En nuestro presente, la concepción de ser integral nos interpela acerca del lugar del cuerpo en la realidad educativa de hoy.

En el nuevo currículo la idea de cuerpo aparece vinculada a la Educación Física y a las disciplinas artísticas: Expresión Corporal, Danza y Teatro. Entendiendo la corporeidad como pluralidad que se construye en forma constante y *“atravesada por significantes y significados históricos, emocionales, afectivos, familiares, sociales y culturales de cada persona”* (Grasso, 2012: 15); apelamos a generar instancias de encuentro con el propio cuerpo para crear y disfrutar desde la vivencia. Cada disciplina transita el cuerpo desde su impronta propia, generando una experiencia donde los límites se funden y su vez contribuyen a captar su especificidad.

EXPRESIÓN CORPORAL:

Al decir de Kesselamn: *“el cuerpo es un lugar donde se expresa la vida...es el lugar donde todas las vidas son posibles (...)* (Kesselam, 2012:26) El cuerpo propio y de los otros, interactuando en un espacio común donde se habilita la autoobservación a través del juego, haciendo presente la sensación nos abre un abanico infinito de posibilidades, desde la experimentación y desde la apreciación. Cada cuerpo que despliega su movimiento o su quietud está comunicando su forma de estar en el mundo, nuestro desafío es que durante el breve tiempo de permanencia en la casa se pueda integrar en la propuesta del taller.

TEATRO:

El abordaje de la disciplina teatro parte de tres ejes vertebradores:

Cuerpo

Acción

Creación

Los elementos seleccionados tienen su base en las poéticas del teatro físico, que como particularidad y a modo de explicación coloca al cuerpo en primera plana para la creación, prescindiendo del texto como motor de la escena o colocándolo en un segundo plano.

Las poéticas del teatro físico surgen como posibilidad frente al predominio del autor en la escena, en contrapartida el trabajo de mesa, análisis de la obra y memorización del texto, la propuesta centra el estudio de la escena en el cuerpo, acción e impulsos de movimiento de la misma.

Un abordaje físico en contraposición al abordaje racional en particular en el Centro cultural resulta una elección que optimiza el encuentro con los niñ@s que visita la casa por única vez.

DANZA

Desde la danza se busca el disfrute del placer de bailar, crear y poder expresarse con su cuerpo, que el transitar por el taller sea parte de un acto creativo como intérprete- creador, como espectador o como parte del proceso creativo.

El manejo de las dimensiones espaciales, el reconocimiento del esquema corporal, las calidades del movimiento, la creación de coreografías a partir de diferentes disparadores generan que el espacio se viva como un lienzo para recorrerlo, experimentando posibilidades que apunten a la estética y fundamentalmente a la curiosidad por seguir viviendo y sintiendo la danza.

Acordamos con el planteo de Rudolf Laban que el movimiento es una de las características más poderosas de la estructura corporal y mental del hombre.

(...) “En las escuelas de educación artística lo que se procura no es la perfección o ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno”(...) (Laban:1989,22)

Tomando el impulso innato de los niños a realizar movimientos, la escuela debería concentrar, ese impulso preservando la espontaneidad del movimiento, proponiendo la representación de danzas adecuadas a su desarrollo; para luego poder apreciar el flujo de movimiento que se emplea en esas formas.

Teniendo en cuenta el breve tiempo de interacción entre el docente y los alumn@s que se produce en Casa de Pérez, es interesante observar cómo se puede trabajar desde la apreciación de una danza, enmarcándola en su contexto histórico y crear sencillas coreografías a partir de la creación y el disfrute.

LA SALA DE LECTURA...

La Sala de Lectura cuenta con una valiosa biblioteca infantil, con títulos atractivos. La lectura libre en la misma, les permite descubrir, disfrutar, compartir y acercarse al libro en forma lúdica, generando un espacio de intimidad consigo mismo.



Breve trayectoria de la misma:

La Biblioteca Infantil del MEC fue creada en 1979 como anexo de la Biblioteca Nacional funcionando hasta 1988 bajo su órbita. Posteriormente fue gestionada por el Instituto Nacional del Libro y cuando esta institución dejó de funcionar pasó a formar parte del Archivo General de la Nación.

En 2011 pasó a depender de la Biblioteca Pedagógica del CEIP y tuvo su primer local sobre la Av. General Flores, en el barrio Goes, junto a la Biblioteca Municipal Horacio Quiroga.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Desde 2005, las autoridades se encontraron abocadas a la concreción de un local propio para la Biblioteca Infantil, para lo que se inició la restauración de la casona de Antonio Pérez.

En 2011, el Ministerio de Educación y Cultura “se compromete a dar en comodato el inmueble denominado “Casa de Pérez” a la Administración Nacional de Educación Pública con destino a sede de la Biblioteca Infantil”. En noviembre de 2013 se concreta la inauguración de la nueva sede y se instrumenta la Sala de Literatura infantil en uno de los espacios del edificio.

UN LUGAR PATRIMONIAL TRANSFORMADO EN CENTRO CULTURAL.



*“Es la historia, o mejor dicho el paso del tiempo
convertido en narraciones, lo que crea
sentido patrimonial.”*

Manuel Esmoris

La actual Casa de Pérez fue erigida a fines del siglo XVIII por Antonio Baltasar Pérez un gallego que arribó a nuestras tierras a la edad de veinte años para establecerse.

Hacia 1800 ya casado con María Cerantes solicitó al arzobispado de Buenos Aires permiso para levantar un oratorio el cual fue edificado junto a la casa.

En este establecimiento desarrolló sus actividades comerciales constituyéndose como vivienda y depósito de mercaderías, era además el lugar donde se elaboraba el pan que se llevaba a los alrededores y a la ciudad amurallada.

Al mismo tiempo que desarrollaba su vida económica prosperaba en su carrera militar, llegó al grado de Teniente Coronel de Milicias en 1811 cuando sus hijos mayores se unen a la revolución artiguista.

El oratorio de la Casa de Pérez fue escenario de dos acontecimientos históricos trascendentales: el armisticio del 20 de octubre de 1811, donde Artigas levanta el sitio de Montevideo frente a los españoles que permanecen en nuestras tierras y posteriormente; el 23 de junio de 1814, la capitulación de las tropas españolas frente a las provincias del Río de la Plata, dando por finalizado tres siglos de dominación española.

Fueron anfitriones en ambas instancias Juan María Pérez (hijo mayor de Antonio Baltasar Pérez) y sus hermanos. Estos acontecimientos fueron el argumento central de la declaración de bien patrimonial en 1959 y de Monumento Histórico Nacional 1973.



Bibliografía

- Barbosa, A.M (2012, *"El arte/educación que necesitamos"*.1era Bienal de Educación artística. Comisión Honoraria de Educación y Arte. Mec)
- Efland, A (2004, *"Arte y cognición"*. España. Paidós)
- Eisner, E (1972, *"Educar la visión artística"*. España. Paidós)
- Hernández, F (2007, *"Espigadoras de la cultura visual"*, España, Octaedro)
- Grasso, A (2012, *"Arte y corporeidad"*, Bs As, Lumen)
- Laban, R (1989, *"Danza educativa moderna"*, México, Paidós)
- Lecoq, J (2003, *"El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral"*, España, Alba)

2. “DE LA PALABRA AL CUERPO”

Taller

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Carla Airasca

Escuela Normal Superior N°33 “Dr. Mariano Moreno” Armstrong

Silvia Pascual

Escuela N°6410 “Manuel Belgrano” Cañada De Gómez

EESO N°424 “Elida Grisetti de Capisano” Las Parejas

Escuela Normal Superior N°33 “Dr. Mariano Moreno” Armstrong

Resumen

El objetivo inicial de este trabajo nace de la reflexión acerca de la fragmentación en la realidad educativa. Este rasgo que se ve reflejado en el seno de las escuelas no es una construcción propia de ellas, sino el producto de esa característica tan humana y necesaria que nos lleva a desintegrar y separar el todo para que corresponda a nuestra manera de pensar.

La existencia de realidades complejas necesita de un pensamiento y un método capaces de religar y articular.

Reducir y recortar, son acciones prácticas necesarias para entender la realidad. El problema es perder de vista las fronteras... ese lugar de la posibilidad y el reto, de cruces y confrontaciones.

La idea de nuestra propuesta es redescubrir y recrear lo que es propio de los lenguajes artísticos: la *natural tendencia a la expresión integral*, interpelando esas fronteras. Ver el bosque además del árbol.

Proponemos estimular la expresión, la comunicación y la creación, cruzando distintos saberes, lenguajes y formas de producir, desde una mirada contextualizada.

Viejos paradigmas aún vigentes:

Las instituciones han estado instaladas (y algunas aún lo están) en un paradigma clásico, donde la racionalidad apunta específicamente a un ideal de concepción simplificada del mundo y una búsqueda de respuestas únicas ante las situaciones problemáticas.

Desde el momento en que las instituciones y el mundo comienzan a ser entendidos y explicados basándose en la idea de sistemas dinámicos, podemos ver que la visión unicista, mecanicista, positivista, y previsible, empieza a hacer agua.

Daniel Filmus, en el Congreso “La Educación en el Tercer Milenio” (1996) decía: el tipo de saberes que predomina actualmente en la mayoría de las escuelas es fuertemente atomizado, memorístico y enciclopédico. Está profundamente desvinculado de la realidad e inhabilita para la comprensión de los procesos tecnológicos y sociales que ocurren fuera de ella.

Este tipo de saberes que hoy resultan totalmente obsoletos, tuvo su razón de ser en las condiciones laborales y sociales que predominaron hace más de un siglo. En aquel entonces, una de las principales misiones de la escuela era transformar campesinos y artesanos en trabajadores para incorporarlos al modelo productivo emergente: el sistema fordista que basaba su organización en la producción en cadena... El sistema laboral exigía disciplinar el cuerpo y la mente para repetir ritualmente ciertos movimientos. Al mismo tiempo en el plano social y político, la escuela debía formar para un mundo relativamente estable, donde predominaban mucho más las certezas que las incertidumbres. En este mundo, la visión fragmentada de la sociedad contribuía a generar en las mayorías la conciencia de que solo las élites estaban en condiciones de gobernar y conducir los destinos de los países.

En los últimos años del siglo XX, tanto el modelo fordista como el mundo de las certezas están en vías de extinción. Tarde o temprano, las nuevas realidades que plantean los modernos procesos científicos-tecnológicos y productivos, por un lado, y la globalización y complejización de los procesos políticos sociales, por otro, deberán irrumpir en el sistema educativo.

Visión fragmentada de la realidad:

Nuestras demandas, necesidades e interrogantes cognitivos actuales requieren una configuración que surja de la confrontación de los saberes parcelarios.

Blas Pascal, invitaba, a un conocimiento en movimiento, a un conocimiento en una nave que progresa yendo de las partes al todo y del todo a las partes: "...siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas entreteniéndose por un lazo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diferentes..."

Los saberes parcelarios sirven para ser confrontados respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades y a nuestros interrogantes cognitivos...

No se crea, dice Daniel Airasca, que por recusar la reducción, repudiamos la distinción, pero dentro de un pensamiento racional, nos debemos permitir "ver el bosque además del árbol". El bosque permanece a la vista solo si se lo mira holística y ecológicamente. La visión holística nos habilita a percibir todo fenómeno integralmente, y la perspectiva ecológica lo relaciona con su entorno. Dice con meridiana claridad Edgar Morin (1997): "Hay que seleccionar, focalizar en lo real, pero saber que focalizamos y seleccionamos. Lo importante es saber permanentemente, acordarse que recorto, reduzco, simplifico por razones prácticas y no para extraer la quintaesencia de la realidad".

Debemos "ecologizar" las disciplinas, expresa Morin, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean.

En su libro "La Mente Ordenada" afirma que un conocimiento pertinente es aquel "...capaz de situar toda la información en su contexto..." (Morin, 2000), por lo cual el problema de la enseñanza debe pensarse considerando la fraccionalidad y sus graves efectos y la aptitud de contextualizar e integrar como una cualidad fundamental del ser humano.

El conocimiento no es conocimiento si no es organizado, puesto en relación y en contexto con las informaciones.

Realidad compleja:

En los 90, Edgar Morin, reflexiona acerca de la complejidad diciendo que: “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamó “paradigma de simplificación”. Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (ego cogitans) y a la cosa extensa (res extensa), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas “claras y distintas”, es decir al pensamiento disyuntor mismo. Este paradigma que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido, sin dudas, los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas ulteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX.

Y agrega que: “aún somos ciegos al problema de la complejidad...Pero esa ceguera es parte de nuestra barbarie...Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento”.

Atender a esta realidad sostiene Wallerstein (1996) “Implica el reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones.”

La ambición del pensamiento complejo, dice Morin, es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional.

Según La Unesco a medida que se avanza hacia el tercer milenio, es de mayor importancia comprender los cambios fundamentales que conlleva “la revolución de la comunicación y la información” y actuar sobre ellos. La complejidad y la interrelación de los problemas del mundo actual desafían las explicaciones y las soluciones clásicas, y requieren un enfoque completamente nuevo que debe ser al mismo tiempo exhaustivo e interdisciplinario. Además, los individuos, los grupos y las comunidades, deberán adquirir no solamente nuevos instrumentos de análisis, sino también una mentalidad y actitudes muy diferentes para adaptarse a esta “nueva” civilización basada en la información y el conocimiento que está naciendo.

La interdisciplina como respuesta:

El modo de pensamiento parcelado, compartimentado, monodisciplinario y reduccionista se ha demostrado altamente insuficiente para dar cuenta de los fenómenos complejos del mundo real. El pensamiento complejo, en este escenario, se manifiesta como una alternativa estratégica para concebir una reforma en las estructuras y culturas (escolares)” Según Luis Carrizo: “La interdisciplinariedad constituye un ingrediente significativo o incluso un prerrequisito para un conocimiento relevante de sistemas complejos.

Las ideas aportadas por la complejidad producen revoluciones: de lo determinado nos encaminamos a lo indeterminado, del análisis de las partes aisladas en forma fragmentada al análisis de esas mismas partes como elementos de una totalidad que las contiene y con sus mutuas interinfluencias.

En 1987 Habermas sostenía que los enfoques interdisciplinarios permiten acercarse a un mismo fenómeno desde distintos ángulos y ofrecen una imagen muy completa del objeto abordado, plena de matices procedentes de los distintos métodos utilizados.

Posteriormente Fiallo, 2001. Consideraba a la interdisciplina como proceso, una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para enfrentar el conocimiento de la complejidad de lo real y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea

La interdisciplinariedad no se reduce sólo al sistema de conocimientos, sino que incluye además, un sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo.

La cooperación entre disciplinas nos permite desarrollar conexiones que desembocan en un conocimiento más complejo y holístico, para explicar ciertos fenómenos de la vida contemporánea que no podrían ser abordados desde una sola perspectiva. La interdisciplinariedad se puede entender entonces como una modalidad de trabajo que se aproxima al conocimiento sin la fragmentación propia de lo disciplinar.

No se cuestiona que para abordar cualquier reflexión de carácter interdisciplinario se debe partir de la disciplinariedad. Esta puede definirse como una categoría organizadora del conocimiento científico con su autonomía, fronteras delimitadas, lenguaje propio, técnicas y teorías propias (Morin, 1998).

Interdisciplinar es....ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de

disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse...hay rupturas de encierros disciplinarios, de sobre pasamiento o transformaciones de disciplinas por la constitución de un nuevo esquema cognitivo...

La interdisciplinariedad se puede entender entonces como una modalidad de trabajo que se aproxima al conocimiento sin la fragmentación propia de lo disciplinar.

El arte como disciplina:

Las disciplinas son áreas del conocimiento que se distinguen por su tema de estudio. Para abordarlo crean conceptos, lenguajes, metodologías y teorías especializadas que las distinguen entre sí.

Cuando concebimos las artes como disciplina, entendemos que esta tiene un lenguaje específico y un particular modo de conocer, aprender y enseñar los objetos artísticos. Considerar el arte como disciplina potencia su valor y su mayor desarrollo en los espacios educativos, formales y no formales.

Para abordar de manera profunda la realidad y sus problemas, se requiere la concurrencia de distintos saberes...que se nutren de distintas miradas para construir respuestas a los problemas de la humanidad. En este proceso los aportes de las disciplinas artísticas son cada día más valorados desde otras disciplinas y especialmente desde la Educación, que acude a sus métodos y medios para enriquecer y aportar sentido a las experiencias de los/as estudiantes.

...Cuando el arte entra en contacto con otras disciplinas abre la posibilidad de la búsqueda de soluciones múltiples...

De cómo la educación por el arte aborda lo complejo

...Las artes SON una herramienta potente para impulsar el desarrollo emocional e intelectual y un vértice desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros....

...En las manifestaciones artísticas contemporáneas los límites entre las artes y otras disciplinas y entre las artes y la vida son cada vez más difusos. Esto resulta enriquecedor y desafiante tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden, porque al hacer de dichas prácticas artísticas parte de la educación, esta se comprende como un proceso

integrador, que desarrolla el pensamiento complejo y que establece el conocimiento como un todo...

Coincidimos con Eliseo Rey (2004), que el aporte básico de todas las disciplinas que pretenden participar en la educación por el arte es replantearse fundamentalmente el papel de la creatividad, la subjetividad y la emoción en el proceso educativo integral. *¿Cómo un ser humano, único e indivisible puede compartimentarse y desarrollar, por un lado, su capacidad intelectual principalmente memorística, de imitación y pasiva y por el otro, su emocionalidad que permanece al margen, librada a sí misma, como si no fuera educable?*

Estamos ante el desafío de crear modos alternativos de educar que contemplen la diversidad de saberes, esto es, no sólo los saberes de la ciencia, sino además saberes de las experiencias, de las culturas y comunidades, de las distintas generaciones, de las instituciones, etc.

Resulta interesante entonces focalizar la mirada en el 'cómo'. Cómo enseñar contenidos escolares que se constituyan en *aprendizajes socialmente significativos* para la vida de los/las estudiantes.

Objetivos:

- Redescubrir la natural tendencia a la expresión integral, propia de los lenguajes artísticos.
- Interpelar las fronteras de los diferentes lenguajes.
- Vivenciar experiencias desde una mirada global y contextualizada.

Destinatarios:

- Docentes y estudiantes de nivel inicial y primario

Contenidos:

- Sensopercepción
- Compas Ternario/ subdivisión binaria.
- Calidades de movimiento.
- Percusión corporal
- Danzas tradicionales
- Espacio/Tiempo

- Lenguaje
- Composición

Estrategias:

- Propiciar el trabajo Grupal
- Motivar el intercambio interpersonal y la interacción grupal
- Crear colectivamente
- Incentivar climas colectivos grupales
- Promover la escucha activa y la interacción a través del ritmo
- Motivar la creación colectiva en forma espontanea
- Generar sincronía a partir de acciones individuales hacia un fin común
- Articular los aportes individuales para elaborar reflexiones colectivas o generar conocimiento

Actividades:

Exploración – apreciación:

- Perciben los apoyos, cambian de peso, se desplazan
- Marcan acento. Asocian movimientos al compás. Percuten con distintas partes del cuerpo. Juegan con el ritmo de la palabra

Experimentación – creación:

- Improvisan melodías, ritmos y movimientos.
- Componen grupalmente con y sin elementos

Socialización- conceptualización:

- Razonaran acerca del sustento teórico
- Comparten emociones y sensaciones
- Reflexionan grupalmente sobre la aplicación de los contenidos abordados en el aula.

Bibliografía

Concejo Nacional de la Cultura y Las Artes. (2016) “*Una Educación Artística en Diálogo Con Otras Disciplinas*” Santiago. Chile. Ograma Impresores. En <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/C3.pdf>

- Adriana García en: "Del paradigma unitario de los historiadores del siglo XIX al eclecticismo disciplinario de finales del siglo XX. Apuntes para una reflexión epistemológica y pedagógica". En: Revista Educación Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 2001.
- Airasca, D. (2012). *"La Cultura Escolar" Una aproximación a la cultura sedentaria*. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Teseo
- Carrizo, L. *"Pensamiento Complejo Y Transdisciplinariedad"* Lima. Peru
Recuperado: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/PensamiePPensamiePensamientoComplejo/pensamientocomplejoytransdisciplinariedad.pdf>
- Espinosa, S (Compiladora) (2008). "Artes Integradas y Educación" Punto de interacción Creativa-Libro 1. Piñeyro. Argentina. Ediciones de la UNLa
- Frega, A. L. (2007). "Interdisciplinariedad" Enfoques didácticos para la educación general. Buenos Aires. Argentina. Editorial Bonum
- Habermas, J. (1987) *"Teoría de la acción comunicativa"*. Madrid, Editorial: Taurus
- Harf, R. y otros. (2014) *"Construcción de Liderazgos en la gestión educativa"* Un dialogo entre supervisores y directivos. Buenos Aires. Argentina Editorial Novedades Educativas.
- Morin, E. (1990) *"Introducción al pensamiento complejo"*. Barcelona. Editorial. Gedisa.
- Rey, E. (1994) "El Cuerpo Emocionado" Pedagogía artística para una psiquis anquilosada. Buenos Aires. Argentina. Editorial: Dunken.
- Unesco y la sociedad de la información para todos (documento de orientación) -mayo del 96- Francia-
- Wallerstein, I. et al. (1996). Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Editorial. Siglo XXI

3. EL RITO EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

Ponencia

Lo ritual en las artes.

Damián Bacchiddu

Escuela secundaria Nro 127 (R. Castillo)- Escuela secundaria Nro 40 (Ciudad Evita)-Escuela secundaria técnica 4 (San justo)

Romina Cerri

Laboratorio de Arte (Ciudadela/LaFerrere) / Músicos Solidarios, ong.

Santiago Pretto

Escuela de Arte de la Matanza: Leopoldo Marechal

Resumen

A través de un trabajo colaborativo y principios primarios provenientes de una estructura ritual originaria, expondremos la interdisciplinariedad artística como medio de construcción y experimentación.

Siempre las tradiciones espirituales expresaron mediante el arte su concepción del mundo, sus conocimientos acerca del hombre y del universo, cosmovisión en la que enraíza su cultura. Por esto el arte es patrimonio cultural, encuentro social, espacio de libertad para el desarrollo de la creatividad, vehículo de emociones y sentimientos; un discurso que contiene y habilita una pluralidad de interpretaciones acerca del mundo.

Las vanguardias artísticas conceptuales y performances dieron a la interdisciplinariedad artística renovado protagonismo, generando un nuevo paradigma dentro de los lenguajes artísticos. Estas nuevas vertientes del arte pueden partir de lo visual, musical, corporal, etc.; basarse o no en un texto o idea; pero no limitarán a considerar la obra como aplicada solo a otra disciplina, o un producto de incidentes discursivos en función de... sino como parte de un todo, explorando todas las posibilidades expresivas.

Estas características particulares provocan que la combinación de artes propicie infinitas posibilidades dentro del campo creativo y educativo.

Ponencia completa

Mediante un trabajo colaborativo y principios primarios provenientes de una estructura ritual originaria, nos proponemos exponer la interdisciplinariedad artística como medio de construcción y experimentación en el marco de la Educación Artística.

Siempre las tradiciones espirituales expresaron mediante el arte su concepción del mundo, sus conocimientos acerca del hombre y del universo, cosmovisión en la que enraíza su cultura. Por esto el arte es patrimonio cultural, encuentro social, espacio de libertad para el desarrollo de la creatividad, vehículo de emociones y sentimientos; un discurso que contiene y habilita una pluralidad de interpretaciones acerca del mundo.

Las vanguardias artísticas conceptuales y performáticas otorgaron a la interdisciplinariedad artística renovado protagonismo, generando un nuevo paradigma dentro de los lenguajes artísticos. Estas nuevas vertientes del arte pueden partir de lo visual, musical, corporal, etc. basarse o no en un texto o idea; pero no limitarán a considerar la obra como aplicada solo a otra disciplina, o un producto de incidentes discursivos en función de... si no como parte de un todo, explorando sus múltiples posibilidades expresivas.

Estas características particulares provocan que la combinación de artes propicie infinitas posibilidades dentro del campo creativo y educativo.

La creación artística constituye una respuesta simbólica que permite al hombre expresar o dar cuenta de un universo en relación con los procesos sociales en constante transformación en los que se encuentra inmerso. Dicho universo simbólico conforma un entramado cultural que contribuye a la identidad de una sociedad y de un pueblo.

Las sociedades han experimentado, en sus orígenes, la necesidad colectiva de manifestarse, por ejemplo, venerando a sus dioses, sea para propiciar cosechas u otras situaciones favorables, o evitar situaciones ominosas, a través de rituales conjuntos, en los cuales música, danza, máscaras, colores y atuendos conformaban un entramado necesario para su realización. Hoy día no necesitamos de esos rituales ni de dioses para la posibilidad de satisfacción de las necesidades elementales, pero no significa eso que éstas no se presenten, o que existan otras nuevas que exijan la manifestación colectiva. La sociedad actual solicita, por tanto, y de manera cada vez más acuciante, la posibilidad de expresión colectiva y colaborativa. Pero al individualizarnos, separándonos del conjunto, hemos perdido ese sentido colectivo de nuestra existencia. Aceptamos acrítica o

inconscientemente una realidad fragmentada, tomándola como dada, permitiendo que se manifieste solo ínfimamente, en demostraciones que son colectivas, pero en las que el cuerpo individual y la conciencia que lo acompaña no forman parte del cuerpo y la conciencia colectivos, y este es, por tanto, ajeno al acontecer real del entorno al que pertenece, y que le pertenece en esencia. Vivimos rituales, fiestas, pero desde una situación de alienación del cuerpo y el espíritu. Nuestros cuerpos tiesos ya no bailan, ya no dialogan con la música, con el paisaje sonoro. Alejamos totalmente nuestro cuerpo de elementos primordiales de la naturaleza, y de nuestra naturaleza social, perdiendo así la capacidad de vivir lo simbólico como un todo que nos atraviesa en cuerpo y espíritu, como una manifestación de la realidad.

Podríamos tomar como excepción aquel sujeto educado en una disciplina artística determinada. Pero por esta misma razón es que refuerza su situación vital dentro de una realidad fragmentada, pues al responder a una disciplina específica evita la posibilidad de abordar las otras, perdiendo para sí y para otros la idea de ver el mundo y la propia vida como una unidad.

Y es desde los ámbitos educativos, quizás no casualmente, donde se gesta la alienación como parte de las disciplinas artísticas. Mientras eduquemos estudiantes en música, plástica, teatro o danza, como disciplinas compartimentadas favoreceremos este extrañamiento propio de la sociedad capitalista en la que vivimos.

Es en esta sociedad, que se manifiesta de manera creciente en forma de objetos como portadores materiales de la riqueza ajena, y en la cual los cuerpos forman parte de ese cúmulo de objetos materiales indiferenciados, donde la humanidad se extraña a sí misma y se individualiza en el mismo movimiento. Forma, sí, parte de una comunidad, la comunidad del capital, que se apropia de la potencia del hombre, separándolo de la posibilidad del hombre como comunidad realizada para sí, y a la vez para otros. Y es así como se separa de sí mismo solo para vivir una ficción en forma de colectivo universal. Es por esto que es imposible en un ámbito así de la conciencia realizar a priori manifestaciones esencialmente con sentido colaborativo, y, por lo tanto, urge que estas se lleven a cabo.

Con la combinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje visual, musical y corporal se ponen en marcha infinidad de líneas de acción que van a favorecer un aprendizaje significativo y globalizador para quienes los utilicen.

Howard Gardner alude a cuatro formas de conocimiento, que involucran esta gran combinación. Ellas son: conocimiento intuitivo, simbólico, notacional y formal; que a la vez reúnen los tres componentes fundamentales del aprendizaje de las artes: producción, percepción y reflexión.

Es común ver la facilidad con que establecemos relaciones nominales entre las diferentes expresiones artísticas. Nuestra cultura ha creado este tipo de ideas estéticas con objeto de facilitar la comprensión de ciertos significados que permiten abrirnos así hacia experiencias artísticas más completas; en otras palabras, trabajar diversas clases de símbolos, técnicas y habilidades, con el común denominador de una sensibilidad estética siempre presente. Y son estas expresiones nominales las que dan cuenta de la necesidad de complejidad en las manifestaciones artísticas. Quizás sea posible pensarnos más allá del lenguaje escrito y oral, y encontrar en el arte y en su forma interdisciplinar un metalenguaje que dé cuenta de aquello que está vedado a nuestra conciencia inmediata, y nos permita dar pasos para revertir nuestra situación de extrañamiento.

Por esto, creemos firmemente en la capacidad creadora del hombre, y en la posibilidad de expresión artística como una de las formas de hacer viable su potencial vital, potencial que la sociedad hoy demanda, y que ningún docente debe descuidar, para cultivarlo y desarrollarlo con sus estudiantes. Nos encontramos justamente en un siglo en el que la educación está siendo repensada y transformada ante nuevas demandas sociales.

Escuchar música, observar imágenes, leer una poesía o simplemente bailar se perfilan entonces como modos de acercamiento a lo artístico, su comprensión y posibles aprendizajes. Los alumnos viven rodeados de sonidos, imágenes, escenas, movimientos con los cuales establecen un particular contacto. Sería apropiado entonces encontrar la manera de aprovecharlos didácticamente y saber cuál es la intervención docente más adecuada para tal fin. “un arte puede aprender de otro el modo en que se sirve de sus medios para después, a su vez, utilizar los suyos de la misma forma; esto es, según el principio que le sea propio exclusivamente” (Kandinsky, 1979, 38)

Según el diccionario de la Real Academia Española el contexto es el “Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho”. La contextualización ofrece entonces la posibilidad de la reflexión, el intercambio y, por lo tanto, “otros” aprendizajes diferentes e igualmente enriquecedores sobre lo artístico. Esto debe ser tenido en cuenta y propiciado por la escuela, como un eje

más de trabajo, como ya mencionamos anteriormente, junto a la producción artística (hacer) y a la contemplación artística (apreciar). De este modo hacer, apreciar y contextualizar conformarán fases indivisibles para la educación artística que se retroalimentan, complementándose.

Contextualizar representa de los tres, quizás el aspecto más complejo, aspecto que permite entender las situaciones artísticas insertas en un “todo social”. Como sostiene David Elliot “...enseñar la comprensión musical significa ayudar a nuestros alumnos a desarrollar formas ricas y multidimensionales de conocimiento cognitivo-afectivo-socio-cultural.” (Elliot, 2005, 6). Consideramos pues que el docente no tiene entre sus principales propósitos enseñar a sus alumnos a ser músicos, pintores, bailarines, actores o poetas (no es éste el fin de la educación artística en la escuela) sino que pretenderá que los estudiantes se apropien de los lenguajes y construyan conocimiento para de esa forma enriquecer sus producciones. “Es precisamente la actividad creadora del Hombre lo que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vigotsky, 1986, 9).

El abandono del cuerpo por parte de ciertas disciplinas académicas no hace más que formar sujetos fragmentados y por ende empobrecidos en su abordaje expresivo. Creemos por lo tanto necesario un abordaje multidisciplinario de las currículas artísticas, en el cual el cuerpo se enlace con el espíritu.

Una imagen impacta sobre nuestra sensibilidad generando relatos internos que pueden sonorizarse, danzarse, expresarse con el cuerpo. Un movimiento en el espacio puede enlazarse con un sonido, generar colores, palabras, gritos, poesía. “En general, el color es un medio para ejercer una influencia directa sobre el alma. El color es la tecla, el ojo el macuto, y el alma es el piano con sus cuerdas” (Kandinsky, 1979, 44-45). El artista es la mano que, mediante una u otra tecla, hace vibrar adecuadamente el alma humana. El arte y la cultura, entendidos como el múltiple abordaje de diversas disciplinas, permiten al hombre relacionarse con sus movimientos y expresiones primarias. Y así relacionarse de manera más completa y compleja con su realidad, pasada, presente y futura, manifestándose en sí mismo por fin como la parte material del tiempo y la historia humanos.

Porque somos una totalidad comprendemos y defendemos el abordaje artístico como un entramado de expresiones que agregan universos de sentido y generan relatos que

nos desalienan, que nos invitan a celebrar rituales de unidad y recuperar, con el sentido colectivo de nuestra existencia, el sentido de la propia existencia, pues son en sí, necesarios.

“¿Qué hacer con el teatro? Mi respuesta, si tengo que traducirla en palabras, es la siguiente: una isla flotante, una isla de libertad. Irrisoria, porque es un grano de arena en el torbellino de la historia y no cambia el mundo. Pero es sacra, porque nos cambia a nosotros” (Barba, 2008)

La vida es tiempo y nuestro tiempo vital construye los espacios para desde allí dejar nuestra impronta, y a la vez un límite para esto, para nuestro paso por la existencia. Esto es común para toda actividad humana. Pero el espacio-tiempo en el arte es un modo particular de habitar. Conlleva operaciones, movimientos, miradas, rupturas de lógicas secuenciales y un sinnúmero de expresiones; el arte también ha modelado el propio tiempo de percepción del mundo. Y es por tanto en el tiempo del arte, como posible vehículo de la libertad, el elemento que reclama la humanidad para ser.

Nuestra forma de abordaje del tiempo apuesta no solo al vínculo natural existente entre las formas, el espacio y el movimiento, sino que indaga en las infinitas posibilidades sensoriales y vinculares que pueden existir abriendo y ampliando su espectro. El arte hace el espacio donde habita y el tiempo legitima y justifica su acción, creando lazos entre el pensamiento divergente y la comunicación sensorial. Pensamos al cuerpo como una herramienta potente de creación del ser humano y de múltiples posibilidades de vincularse con el otro. El cuerpo no sólo tiene la capacidad de transportar nuestras ideas, nuestros sentimientos y sensaciones, nuestra subjetividad, sino que en sí tiene su propio lenguaje, y conscientemente utilizamos escasamente ese lenguaje, y generalmente, sin saber que nuestro cuerpo piensa, siente, hace y comunica todo el tiempo, permanentemente. Desde este espacio diferente de experimentación, pretendemos reinterpretar el sentido de “corporalidad, espacialidad y movimiento, es un camino privado hacia nuestro propio interior, para desde éste espacio, comunicarnos con el otro, intentar “ser” reflejándonos en el otro.

Somos víctimas –pensaba yo- de un doble espejismo. Si miramos afuera y procuramos penetrar en las cosas, nuestro mundo externo pierde en solidez, y acaba por disipársenos cuando llegamos a creer que no existe por sí, sino por nosotros. Pero, si convencidos de la íntima realidad, miramos adentro, entonces todo nos parece venir de fuera, y es nuestro mundo interior,

nosotros mismos, lo que se desvanece. ¿Qué hacer entonces? (Machado, 1917).

FOTOGRAFÍAS





Bibliografía

- Arnheim, R. y Balseiro Fernández Campoamor M. L. (2005). Arte y percepción visual: Editorial Nueva Versión.
- Aumont, J. (1992). La imagen. Argentina: Grupo Planeta.
- Barba, E. (1992). La canoa de papel: Grupo Editorial Gaceta, S.A.

- Barba, E. y Savarese N. (2009). El arte secreto del actor. México: Escenologia
- Bayo Margalef, J. (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. España: Anthropos.
- De Toro, F. (1987). Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena. España: Galerna.
- Gardner, H. (1997). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.
- González Cuberes, M. T. (1994). El taller de los talleres. Buenos Aires: Estrada.
- Roux, H. (2013). Desplegar la mirada. Las artes visuales en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Warr, T. (2010). El cuerpo del artista: Phaidon.
- Sanchez, D. (2000). Bloque I. Cuadernillo de Fundamentos Teóricos. Historia de las Artes Visuales I. Apunte de cátedra. Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Stringer y Gamblw. (1995). En busca de los neandertales. La solución al rompecabezas de los orígenes humanos. Crítica-Grijalbo-Barcelona.
- Veblen, Kari. (2000). Tres marcos conceptuales para enseñar música de todo el mundo. Traducción del inglés de Susana B. Gomez, con revisión de Dina Ponch. En boletín de investigación Educativo-Musical del CIEM. CollegiumMusicum de Buenos Aires. Diciembre de 2005. Año 12. N 36. Buenos Aires.
- Kandinsky V. (1979). De lo espiritual en el arte. México: Premoa.
- Kowzan, T. y Bobes Naves M. (1997). El signo y el teatro (perspectivas): Arcos Libros.

4. PROYECTOS INTEGRADOS PARA ENSEÑAR ARTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Ponencia individual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

María Florencia Capellini

Docente de DGCyE de la Prov. Bs. As.

Resumen

Como docente de Plástica, propongo la enseñanza del arte a partir de Proyectos Integrados, los cuales tienen relación con los contenidos curriculares de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. Actualmente no hay fronteras definidas entre las disciplinas artísticas, los Proyectos Integrados remiten a un conjunto de actividades áulicas planificadas sistemáticamente, cuya característica es la enseñanza de un contenido común entre varias disciplinas artísticas que aportan, desde la especificidad de su lenguaje, la síntesis conceptual de dicho contenido. La Plástica, la Danza, la Música y el Teatro se encuentran y se articulan en una misma producción. El hecho de trabajar así amplía a los estudiantes la mirada, la reflexión y la comprensión de los hechos artísticos contemporáneos. Una de las propuestas de enseñanza es: “Todos somos árboles”, en donde el contenido en común es la relación figura/fondo con sus características en cuanto a su simplicidad y complejidad, dentro de los procedimientos compositivos que encierran las cuatro disciplinas. A través de una secuencia de actividades, en donde el material primordial son ramas de árboles, el objetivo principal es la convergencia de conocimientos, la integración del pensamiento y la expresión y la articulación de experiencias y saberes.

Ponencia completa

La Educación Artística desempeña un papel central tanto en la sociedad en general como en la formación de los niños y jóvenes como ciudadanos críticos, creativos y responsables. Por consiguiente, los docentes de artística estamos llamados a diseñar

estrategias didácticas creativas, originales y motivadoras. En este marco, los “Proyectos Integrados para la enseñanza del Arte” son presentados como una interesante vía para realizarlas. Enseñar arte a partir de ellos, tiene como objetivos principales la convergencia de conocimientos, la integración del pensamiento y de la expresión, la articulación de experiencias y saberes y la formación de alumnos con capacidades perceptivas, productivas, reflexivas, coordinativas y relacionales.

Actualmente, cada vez son más porosas las fronteras entre las disciplinas artísticas y nuestros alumnos están inmersos en este escenario multimedial y cibernético. Esta nueva dinámica se caracteriza por el desvanecimiento de los límites tradicionales entre los soportes, los productos, los lenguajes mediáticos y por la flexibilización y fluidez en los procesos de apropiación de los entornos multimedializados y conectados. Los Proyectos Integrados remiten a llevar al aula este concepto de unión, combinación y fusión del arte actual. A través de diversas actividades áulicas planificadas sistemáticamente, cuya característica es la enseñanza de un contenido común entre varias disciplinas artísticas que aportan, desde la especificidad de su lenguaje, la síntesis conceptual de dicho contenido, se pretende realizar dicha integración.

Esta característica del arte, se relaciona directamente con la forma perceptiva con la que los niños y jóvenes principalmente, se relacionan con el mundo. Las nuevas generaciones filman con un teléfono celular, escuchan radio o miran televisión por Internet, leen un libro digital, interactúan con otras personas a través de videojuegos en red, toman fotografías y las comparten en las redes sociales. Dentro de este contexto, la escuela no puede quedar aislada ante este nuevo perfil de los educandos, debe producir nuevos espacios, nuevos encuentros y nuevas relaciones. Por lo tanto, las tecnologías deben ser consideradas como herramientas al servicio de las actividades y los proyectos educativos.

Retomando las disciplinas artísticas, la Plástica, la Danza, la Música y el Teatro se encuentran en el sistema educativo obligatorio para la Provincia de Buenos Aires. Hoy en día, se reconoce que aunque las disciplinas artísticas poseen diferentes lenguajes que las integran considerándolas específicas, confluyen en un campo de conocimiento por tener un aspecto compartido, una característica común: la metáfora. “El arte (...) genera incertidumbre. Sus disciplinas, que difieren en técnicas y soportes, se equiparan en forma

y poética” (Belinche, 2010:19).¹⁵ Este aspecto metafórico de todas las expresiones artísticas, se articula en una misma producción en esta clase de proyectos. Por consiguiente, el hecho de ofrecer clases con esta metodología de trabajo, amplía a los estudiantes la mirada, la reflexión y la comprensión de los hechos artísticos contemporáneos y le otorga competencias y saberes específicos para su formación integral.

Entonces, cabe detenerse en cuáles son los saberes que aporta la enseñanza de la Educación Artística, particularmente en los niños de nivel primario. La capacidad de simbolización, la elaboración de conceptos, la producción, la comunicación de ideas, sensaciones y emociones y la construcción de la identidad son unos de los principales saberes que aporta el arte. Además, brinda operaciones motrices y cognitivas de gran complejidad, que permiten elaborar y construir las nociones de tiempo, forma y espacio para enfrentar problemas de toda índole, tanto teóricos como prácticos. Siguiendo este sentido, posibilita la toma de conciencia de la gran diversidad de respuestas posibles ante una misma consigna, ante un mismo problema. Esta pluralidad de lecturas, esta multiplicidad de interpretaciones, sólo es abordada desde el carácter abierto y metafórico de los discursos artísticos, los cuales nunca se agotan desde una interpretación literal. A partir de esta postura, la enseñanza del arte cobra vital importancia para la construcción de la ciudadanía de los niños, no sólo en el aspecto formal dentro del marco institucional de la escuela, sino también en el mundo externo a ella.

La Educación Artística a través de cuatro disciplinas en el marco del Diseño Curricular bonaerense

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires se presenta como una herramienta esencial de la práctica educativa. La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206¹⁶ del año 2006 y la Ley de Educación Provincial Nro.13.688¹⁷ del 2007 otorgaron un marco regulatorio a la formación de las políticas curriculares para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Posteriormente, se publica el Marco General de Política Curricular, que define al currículum como “síntesis de elementos culturales

¹⁵ Belinche D., “Arte, poética y educación”, 2010, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, cap. 1, pag.19.

¹⁶ Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, Cap. VII

¹⁷ Ley de Educación Provincial Nro.13.688., Art. 3.

(conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” (DGCyE, 2007: 8).¹⁸ Como definición histórica, cultural, social y políticamente contextualizada, el currículum es una selección arbitraria y transitoria del patrimonio cultural.

En la actualidad, están en vigencia los diseños curriculares para los bonaerenses elaborados y publicados en el 2008, los cuales se asumen como comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales. Es de suma importancia la dimensión normativa del currículum, ya que establece con carácter de ley qué y cómo enseñar. Con respecto a este último aspecto, el Diseño puede ser ubicado en un cuarto modelo pedagógico, superador del modelo Tecnista, del Expresionista y del Filo lingüista¹⁹, que si bien retoma aspectos de los tres modelos previos señalados, hace hincapié en nuevos aspectos. El arte es comprendido como un “campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que presenta diversos sentidos socio-culturales que se manifiestan a partir de los procesos de realización y transmisión”²⁰. Provee orientaciones didácticas hacia los docentes, planteando como los propósitos más importantes la producción de los alumnos como resultado de la vinculación entre lo percibido y lo interpretado, el análisis crítico de obras de arte advirtiéndoles sus características, implicancias discursivas y posibilidades de producción y la adquisición de los contenidos propios del lenguaje artístico para ponerlos en pos de experiencias dirigidas por el docente.”²¹

El diseño Curricular presenta los contenidos en una estructura delineada de una manera sencilla y clara, para acceder rápidamente a los núcleos temáticos propios de cada disciplina y de cada nivel. Articula los conocimientos en cuatro ejes, los cuales se exponen de manera simultánea. A modo informativo, el eje del Lenguaje hace referencia a los contenidos, el eje de la Producción a las diferentes formas de producir, el eje de la Recepción alude a la forma en que se percibe e interpreta y, finalmente, el del Contexto Sociocultural, que relaciona los contenidos con el entorno.

Esta organización permite abordar la información de manera simultánea, permitiendo interrelacionar los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro ejes.

¹⁸ Marco General de Política Curricular, 2007, Dirección General de Cultura y Educación.

¹⁹ Aguirre Arriaga, I., “Teorías y prácticas en la Educación Artística”, 2000, Octaedro- UPNA, (2ª Edición, 2005) Barcelona, España.

²⁰ DGCyE. Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2010, Educación Artística, Cap. La enseñanza de la Plástica Visual en el Segundo Ciclo

²¹ DGCyE. Diseño Curricular de Educación Primaria, (2010), Educación Artística en el Segundo Ciclo, pág. 360.

Además, propicia la relación recíproca entre el currículum y la práctica diaria en el aula. “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984[1991]:29).²²

Plástica Visual, Música, Danza y Teatro son las cuatro disciplinas artísticas presentes en el Diseño Curricular para la Educación Primaria. Son diferentes en cuanto a que poseen lenguajes propios para producir metáforas, donde lo poético es entendido como un universo múltiple de sentidos. No obstante, las cuatro ponen en juego diferentes modos de conocimiento que forman actos de interpretación, estos son: la percepción, la producción, la reflexión y el análisis crítico. Además, presentan principios propios en cuanto a modos de representación, expresión, técnicas y materiales; pero además, comprenden intrínsecamente las opciones de integración, en donde las disciplinas se entremezclan y cada una es parte de un todo que tiene al arte como centro y fin. Queda claro que sus lenguajes son diferentes y como tales es importante la distinción y la diversidad, y en la medida que cada alumno logre el desarrollo de las competencias en el manejo de cada una de ellos, va a posibilitar su posterior integración y así lograr un aprendizaje significativo. Por lo tanto, la escuela es el medio privilegiado para brindar herramientas prácticas y conceptuales, favorecer la difusión de las producciones artísticas y culturales, enfatizar la importancia de los bienes histórico-culturales y contemporáneos y estimular su reelaboración y transformación. Tal como lo establece la Ley de Educación Provincial 13.688 en su capítulo dedicado a la Educación Artística, la escuela debe “garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas”.²³ Este es un aspecto clave para lograr una adecuada educación artística integral, porque el alumno necesita desarrollar las capacidades específicas interpretativas y creativas de cada disciplina para luego poder articularlas.

Retomando el Diseño Curricular como herramienta educativa, los docentes bonaerenses encontramos imprescindible recurrir a este documento a la hora de planificar nuestras clases, para poder proyectar actividades áulicas capaces de propiciar un conocimiento relacional, profundo, completo y contextual. Además, resulta indispensable contar con instancias de trabajo compartido entre los docentes de las distintas disciplinas

²² Stenhouse, L., “Investigación y desarrollo del currículum”, 1984, Ediciones Morata (3 era. Edición 1991), España, pág. 29.

²³ Ley de Educación Provincial nro.13.688, Cap.VII, Art. 37°.

para el análisis de los documentos curriculares, ya que favorece el enriquecimiento, produce interrogantes, intereses y problematizaciones que dan lugar a la búsqueda, experimentación e investigación de determinados contenidos.

Como síntesis, los docentes somos productores de conocimiento, relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posible los aprendizajes en cada contexto.

Proyectos Artísticos Integrados como metodología de enseñanza

La propuesta de Proyectos Integrados se encuentra enmarcada en el cuarto modelo pedagógico que plantea el Diseño Curricular bonaerense, ya que trabaja articulando las diversas disciplinas artísticas desde una concepción del arte como conocimiento, productor de sentido contextualizado, metafórico y poético; al mismo tiempo que trabaja comprendiendo la porosidad de los límites entre los campos disciplinares, articulándolos con la finalidad de generar espacios de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a los contenidos propios del arte. Mediante los Proyectos Integrados como metodología de enseñanza, se busca sustituir la acumulación lineal de los conocimientos artísticos adquiridos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los alumnos, por un núcleo que permita establecer interrelaciones entre acciones, conocimientos, experiencias y producciones que pretendan conectarse para captar aspectos esenciales de ese núcleo.

Como consecuencia de la relectura del currículum, se detectó la presencia de contenidos comunes y transversales a las cuatro disciplinas, lo que permitió avanzar en la propuesta de enseñanza de dichos contenidos a través del Proyecto Artístico Integrado denominado “Todos somos árboles”. El contenido figura-fondo está presente en varias disciplinas. El espacio plástico la utiliza en sus variadas relaciones visuales. La Música se sirve de ella como organizadora de la obra, mediante la oposición melodía versus armonía. Y las artes escénicas toman el plano principal y el secundario, con sus distintas relaciones, en el espacio escénico.

Otro contenido en común que se enseñará en este proyecto, es el tiempo. En Música lo podemos encontrar como aceleración, desaceleración, cambios súbitos y cambios progresivos. Desde la Danza, el movimiento se presenta en relación a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. Lo mismo ocurre con el tiempo dramático, el cual se vale de estos parámetros como técnicas teatrales. Desde las

producciones audiovisuales, la Plástica comparte este contenido, utilizándolo en los diversos soportes según las necesidades expresivas.

Otro objetivo planteado en el Diseño es la equidad en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer la circulación y producción del conocimiento. Esto se señala porque a la hora de implementar Proyectos Integrados, se vuelve necesario contar con TIC a fin de poder utilizarlas como recursos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, desarrollar una inclusión de las TIC orientada a la calidad, implica promover propuestas innovadoras en las cuales dichas tecnologías, estén al servicio de las prácticas pedagógicas.

Cómo planificar un Proyecto Artístico Integrado

Los Proyectos Integrados se plantean a partir de una secuenciación de actividades de varias disciplinas artísticas, lo cual permite y favorece el desarrollo de múltiples aspectos de un mismo contenido. Si bien cada actividad es una unidad en sí misma, es la totalidad de la secuencia la que permitirá el alcance de los logros propuestos.

El Diseño Curricular aporta orientaciones para tener en cuenta a la hora de evaluar. Propone dirigir el criterio de evaluación al cambio conceptual, al desempeño activo y autónomo en la producción, a la elección de materiales y modos de organización y a la participación activa en instancias de reflexión y no a juicios de valor estético sobre el trabajo final.

Se desprende de estos conceptos que evaluar apunta a valorar el proceso de aprendizaje, mediante la aplicación de una mira crítica y reflexiva en un espacio enriquecedor, en el cual reine el respeto, la escucha y la aceptación de las opiniones de todos los involucrados en dicho proceso. Esta puesta en común, en donde se verbaliza todo el camino transcurrido con sus aciertos y dificultades, resulta un momento muy útil para el docente para utilizar el lenguaje específico de la disciplina y ayudar a los alumnos a que lo vayan incorporando.

Retomando la estructura de la clase, otros elementos destacados son el espacio y el tiempo. Todos sabemos que la mayoría de las escuelas de la provincia de Buenos Aires no cuenta con aula-taller para las disciplinas artísticas. Pero, no obstante, los docentes se adaptan con gran flexibilidad a las aulas. Se mueven mesas, sillas, se acercan baldes con agua y demás para modificar el espacio y así desarrollar exitosamente la tarea. Las

clases de educación artística también pueden desarrollarse en otros espacios de las instituciones escolares. El llamado “SUM”, salón de usos múltiples, que muchas veces funciona también como comedor, puede ser un lugar muy propicio para realizar actividades grupales que impliquen movimientos, desplazamientos, composiciones en el piso, entre otras actividades. También, se puede hacer uso de los espacios al aire libre, siempre y cuando respondan a los objetivos planificados. No tiene sentido ir a pintar al patio “porque el día está lindo”, sino porque la actividad lo amerite y es de gran importancia para su desarrollo.

En cuanto al tiempo, es importante en el momento del diagnóstico, saber el ritmo de trabajo de los alumnos para poder planificar correctamente las diferentes etapas de una o de varias clases que sean parte del Proyecto Integrado. De más está decir que la flexibilidad siempre está presente, pero no es conveniente extender por demás el tiempo dedicado a cada etapa del proyecto.

“Todos somos árboles”: Proyecto Artístico Integrado para la enseñanza de figura/fondo y aceleración/desaceleración.

Este Proyecto Integrado se llevó a cabo en la Escuela Primaria Nro. 9 del distrito de Marcos Paz, provincia de Buenos Aires. El grupo de alumnos con los cuales se realizó este proyecto consta de 26 integrantes y pertenecen a 5 to. grado, sección B. Están presentes los siguientes contenidos comunes a enseñar: la relación figura/fondo con sus características en cuanto a la simplicidad y complejidad, y el parámetro temporal en relación a la velocidad (aceleración/desaceleración) en el marco de los procedimientos compositivos que encierran la Plástica, la Música, el Teatro y la Danza.

En cuanto a la elección del material primordial para este proyecto, apunta a la operación de descontextualización. Las ramas de los árboles se revalorizan y van a formar parte de un objeto artístico. Se suman como recursos el proyector digital, las netbooks y una cámara digital provistas por el programa Aula Digital, lápices de grafito, biromes, hojas blancas, témperas y pinceles.

Este Proyecto se desarrolla a lo largo de 4 clases, cada una de las cuales consta de dos módulos de 50 minutos.

La primera clase tiene lugar en el patio de la escuela. Es necesaria esta salida al aire libre ya que se va realizar una observación directa de los árboles. Se recorren los

árboles, los cuales están perdiendo las hojas producto del otoño, prestando suma atención tanto a su estructura total como a sus partes. Los alumnos se sientan en el piso y sobre hojas blancas con lápices de grafito, hacen dibujos de la estructura del árbol, desde el tronco hasta las ramas.

Cuando vuelven al aula, ven proyectadas imágenes de obras de distintos artistas plásticos que utilizaron el árbol como temática de su expresión artística (ya sea en pinturas, esculturas, intervenciones urbanas, tanto figurativas como abstractas), haciendo énfasis en la relación entre la figura y el fondo (figura simple – fondo complejo y a la inversa). Luego, el docente pega en el pizarrón todos los dibujos y reflexionan entre todos sobre lo producido, analizando las similitudes y diferencias con las obras de los artistas. Como tarea para la próxima clase, tienen que recolectar ramas de árboles de diferentes grosores y tamaños.

La segunda clase, se desarrolla en el comedor de la escuela, para aprovechar su amplitud. Se pegan nuevamente los dibujos en las paredes y cada alumno representa con su cuerpo la imagen que dibujó y también elige la de otro compañero para representar. Después, observan en un video, el crecimiento de un árbol desde la semilla. Luego lo simulan corporalmente, experimentando con distintos tipos e intensidades de movimientos. Comienzan desde el piso, como si fuesen la semilla, y se levantan lentamente hasta lograr la altura total del árbol. Comparan la simplicidad de la forma de la semilla con la complejidad del árbol. A continuación, escuchan sonidos de vientos (leves, moderados y huracanados) y se mueven como si fuesen árboles atravesados por los vientos, para lo cual, varían la intensidad y la duración de los movimientos.

En la tercera clase, forman una ronda y con las ramas que recolectaron en sus casas, exploran los sonidos que pueden realizar con ellas. Seguidamente, en una improvisación grupal, realizan un ritmo que se ajuste a la velocidad e intensidad del sonido del viento (un ritmo simple para representar una brisa suave y un ritmo complejo para un ciclón). Ahora llega el turno de la apreciación musical para afianzar el concepto de figura-fondo, el cual sirve como organizador de la obra. Se escucha una canción que contenga una melodía, que sería la figura, y un acompañamiento instrumental, que sería el fondo. El grupo se separa en dos. Un grupo toma el ritmo complejo que hicieron anteriormente y trata de crear una melodía, la cual va a ser la figura, el plano principal de la composición musical. Por otro lado, el otro grupo toma el ritmo simple y crea un acompañamiento a modo de plano secundario. Luego, los dos grupos ejecutan a la vez la percusión.

Finalmente, vuelven a formar la ronda y pasan de a uno al centro para armar, entre todos, un solo árbol con las ramas. Todas las actividades cooperativas tienen por objeto, en este caso, incrementar el espíritu de equipo, desarrollar la integración, el respeto y valoración por el trabajo propio y el ajeno y la cohesión entre las partes para formar un todo realizado por el grupo.

Durante la cuarta clase, dispuestos en grupos en el aula, trabajan de a pares con las netbooks. Luego de digitalizar los dibujos hechos con lápiz (previamente los remarcan con lapicera para una mejor definición), con el programa de "Paint" modifican las imágenes, agregando colores, formas y líneas. De esta manera, usando las herramientas digitales que permiten cortar, pegar, desplazar, pintar, dibujar, llevan dibujos a composiciones más complejas visualmente.

Como producción final, se editan las imágenes y los videos a modo de secuencia creando un audiovisual. Así, observan y analizan todo el proceso, como instancia de evaluación colectiva, valorizando la elaboración y la organización de las producciones tanto individuales como grupales, verbalizando los nuevos conocimientos adquiridos y desarrollados en las distintas disciplinas.

A modo de cierre...

Es un momento de profundos cambios en el sistema educativo en general, y en la Educación Artística en particular. Toda transformación en las prácticas de enseñanza surge de una necesidad y de la voluntad de llevarla a cabo, lo que significa asumir un riesgo, pues al adoptar una innovación pedagógica se interpela la formación profesional. La enseñanza de la Educación Artística a partir de Proyectos Integrados puede ser considerada como una de las tantas herramientas que buscan generar transformaciones hacia la mejora de la enseñanza, entendiéndola como un proceso no lineal, con idas y vueltas, no como una ruptura, pero con objetivos claros que se enmarcan en una mirada del arte como campo de conocimiento específico.

Bibliografía

Agirre Arriaga, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona, España: Octaedro- UPNA.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M.E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. (2008). Segundo Ciclo Volumen 1 /Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1995). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona, España, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1955.
- Steinhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Barcelona, España, Ediciones Morata (3 era. Edición 1991).

Tesis y trabajos de grado

- Belinche, D., (2010). *Arte, poética y educación*. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Publicaciones

- Medina, P., Dillon, M. y Ciafardo, M. (2010). *Algunas consideraciones sobre materiales no convencionales*. Publicaciones Papel Cosido, Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Leyes y normativas

- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006)
- Ley de Educación Provincial Nro. 13.688 (2007)
- MEN. CFE (2014) PRIMARIA DIGITAL. *Acuerdo - Marco para la Educación Artística*. Documento Serie A N° 20, Resolución N° 88/98 Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación argentina.
- MEN. Resolución N° 111/10 (2010), Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación argentina.

Anexo de imágenes



Alumnos de 5to grado de la Esc. Primaria nro. 9 de Marcos Paz dibujando el árbol de la escuela.



Dibujo de observación realizado con lápiz de grafito.



En el comedor de la escuela, creando sonidos con las ramas.



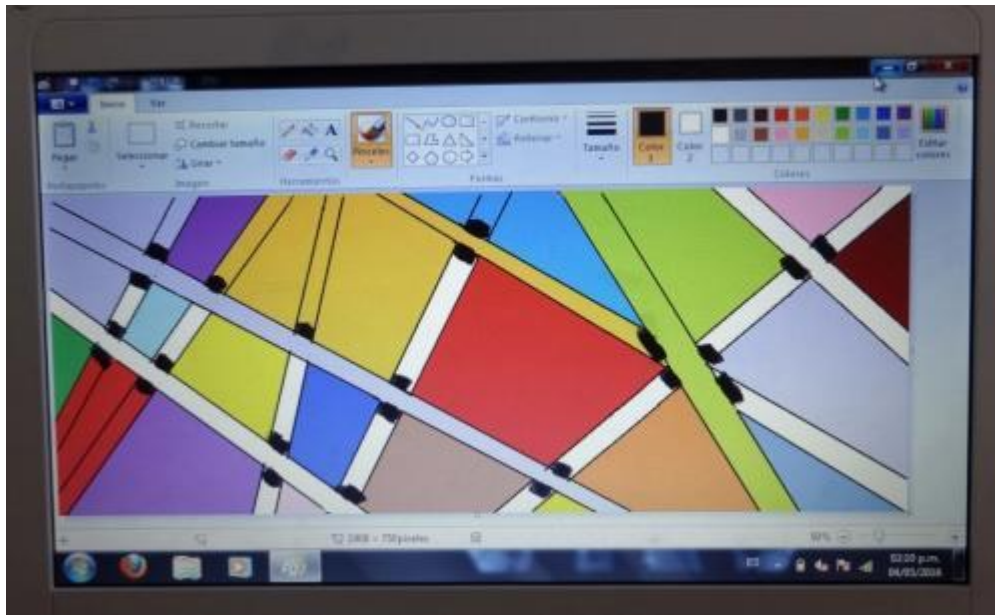
Entre todos, formamos la figura de nuestro árbol.



Realizamos un dibujo con birome, las ramas simples sobre un fondo complejo de líneas rectas.

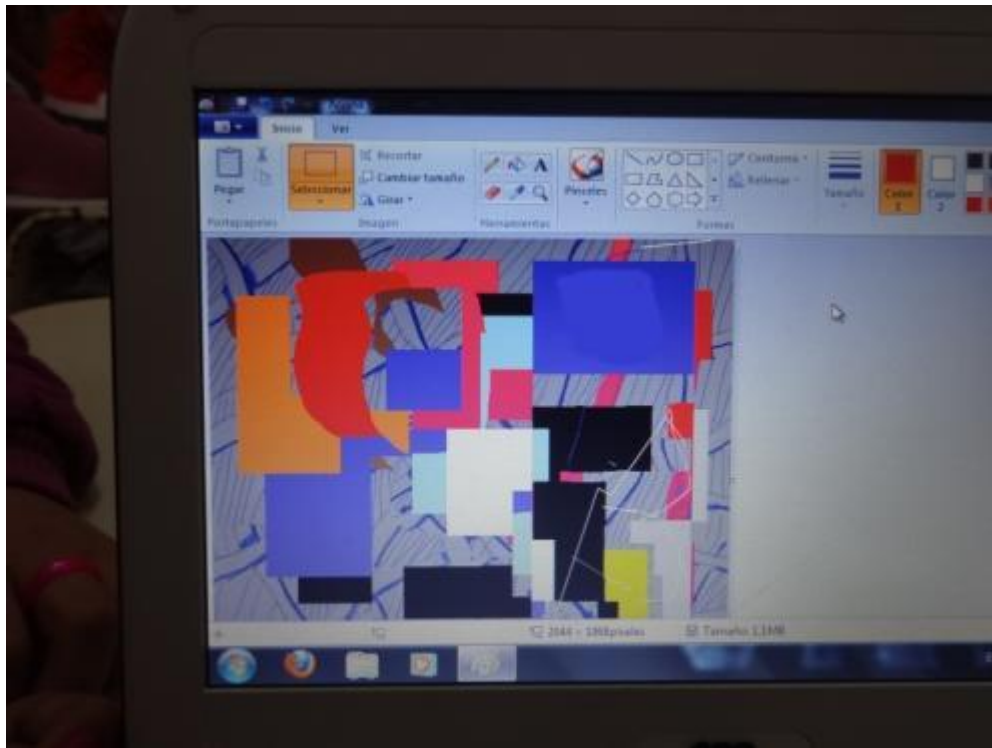


En el salón, utilizando el “Aula Digital Móvil” para transformar los dibujos.



*Creación de una imagen digital con el programa “Paint”,
las ramas rectas sobre un fondo de colores.*

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora



Transformación de los dibujos, usando las herramientas digitales para cortar, pegar, desplazar, dibujar y pintar.

5. Caravana de Teatro - Arte para Educar: sobre cómo ha sido montar un proyecto de Educación y Arte en Cabo Verde (África)

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Paula Drenkard

Escuela de Comunicación Social - Facultad de Ciencia Política / UNR

Resumen

En el año 2013, a raíz de ganar un concurso de proyectos de educación en el marco de la Cooperación Internacional, una Docente Universitaria y un Director y Actor de Teatro de la ciudad de Rosario viajan a Cabo Verde (África) a montar un proyecto de Educación a través del Arte, siendo sus eje principal el teatro (integrado a la danza y a la música).

La Caravana de Teatro - Arte para Educar recorrió 6 islas, 157 escuelas y 82 comunidades. Más de 55.000 personas (fundamentalmente niños y niñas) participaron de la experiencia que consistió en la conformación de una Compañía de Teatro formada por artistas/educadores caboverdianos. La Caravana de Teatro montó un dispositivo que tuvo como premisa básica aprender a través de las artes, utilizando como herramientas fundamentales de construcción del conocimiento el teatro y el juego. Este proyecto estaba dirigido a la comunidad escolar de Enseñanza Primaria: niños en edad escolar; pero luego se extendió a diferentes comunidades tanto urbanas como rurales.

El dispositivo Caravana de Teatro constaba de varios engranajes que funcionaban al unísono: obras de teatro originales y en la lengua nativa (criollo) - que a través de su historias transmitían contenidos sobre alimentación, higiene, cuidado del medio ambiente, salud, problemática de la violencia, igualdad de género, solidaridad, convivencia -; talleres lúdico-pedagógicos dentro de las salas de aula, con propuestas basadas en la Educación Artística; formación en Educación Artística aplicada a contenidos curriculares y extracurriculares para maestros/as y coordinadores/doras pedagógicos, elaboración de material didáctico para niños/as y maestros/as, reformulación de la Currícula o Programa de Educación Artística (en el marco de la Reforma Curricular de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación de Cabo Verde).



Ponencia

La introducción al hacer:

Un texto escrito en primera persona parecería encuadrarse fuera de lo establecido en ámbitos institucionales en general, fuera incluso de los órdenes académicos y más aún científicos. Las prácticas discursivas son diversas, hay límites que se han desplazado y ordenamientos que se han re-acomodado, aun así ciertas tradiciones normativas rigen los modos en los que construimos pensamiento como también en los que lo transmitimos.

Qué tiene que ver esto con el asunto de esta ponencia? Aunque fuera un contra-sentido, tiene que ver pues de algún modo justifica que este texto que está a “decorrer²⁴”, continuará escrito en primera y tercera en persona en un juego no pre-diseñado sino abierto al diálogo, desarmando ciertos órdenes y normativas, aún inconscientes. Pero también introduce una forma de mirar el trabajo realizado, y una perspectiva para pensar como diseñar proyectos futuros.

²⁴ Decorrer en portugués sería como transcurrir.

Lo que se contará es una experiencia, y como tal será dicha a través de la persona que la encarna, es decir, yo misma. En las formas discursivas - y en la praxis cotidiana - este “yo” de la primera persona en singular alterna con el plural, en este texto también sucederá así, pues la experiencia educativa y artística nunca es solitaria, siempre es con otros, y esta experiencia que aquí se relata ha sido fundamentalmente concebida en un nos-otros creativo e “interpelativo”²⁵. Lo que se anuncia en estos primeros párrafos es un acercamiento directo al objeto y a los objetivos de un trabajo, por lo cual elegiré un diálogo entre la primera persona que soy y la tercera que fui, y aquello que se produjo con otros. Entonces, propongo también una distancia, para ir y venir, mirar desde aquí y hacia allá, en un allá que también vuelve. Me permito lo que me brinda la lengua: a veces un lenguaje técnico, otras un lenguaje metafórico, que me abre posibilidades para explicar o relatar desde ciertos giros interpretativos y con mayor libertad.

El lugar:

Cabo Verde es un pequeño país de África Occidental, enclavado en el mar, porque Cabo Verde también es un archipiélago. Lo conforman 10 islas que, según la leyenda, son fruto del momento en que Dios se sacudió el polvo de sus manos, después de haber creado la Tierra. Así es Cabo Verde, un montoncito esparcido de tierra olvidada, desechada, que explota de vez en cuando con su volcán, se adormece con los días siempre cálidos y se despierta iracunda por los vientos provenientes de un desierto cercano.

Cabo Verde también es la diáspora, también su gente está esparcida por el mundo y ha hecho comunidad en todos los lugares donde emigró, como aquí en Argentina, desde inclusive el siglo pasado y aún más, el siglo de la conquista. Y es una excolonia portuguesa y un país recientemente independiente (1975), y es África pero más cerca de Europa, y su lengua es el criolo, mezcla endemoniada del portugués colonial y el mandinga africano.

Ha sido tierra de esclavos, ese es su origen, la mezcla arrasada, obligada, mal tratada, las formas mínimas de resistir y al mismo tiempo seguir subyugados por un amo que no se resigna a irse del todo.

²⁵ Juego de palabras: algo que interpela y a la vez interpreta.

La propuesta:

Cuando recibí la propuesta de presentar un proyecto para desarrollar en Cabo Verde, sólo reconocía la música de Cesárea Évora y un ansia histórica de conocer África. Esto fue en el año 2012, ahí comenzó la travesía. Además de la sorpresa por lo inhóspito, ya que en ese momento no tenía imágenes mentales sobre aquel lugar, que se abría como posible, se sumó la sorpresa por la propuesta misma: pensar, diseñar, planificar y ejecutar un proyecto de educación y sensibilización, que tendría como eje primordial, como recurso fundamental, el teatro, y que se llamaría “Caravana de Teatro”. Este proyecto tenía como objetivo enseñar a niños escolarizados contenidos fundamentales para la vida cotidiana, a través de obras de teatro, como también de dinámicas lúdicas y participativas.

La sorpresa fue entonces encontrar un espacio interinstitucional, y fuera de mi país, donde pudiera poner a funcionar una labor trazada hacía muchos años, donde se conjugaba mi hacer educativo con mi labor artística.

Un gran desafío, para lo cual elegí trabajar con mi compañero de vida, Santiago Dejesús, director, actor y profesor de teatro.

Llegamos a Cabo Verde como quien llega a la tierra de nadie, un calor sofocante nos recibía, una aridez geográfica pero también humana parecía anunciar que el sueño romántico de vivir en ese territorio y trabajar para el arte, se deshacía rápidamente.

El inicio fue complicado: el proyecto Caravana de Teatro estaba alojado en el marco de la Cooperación Internacional, específicamente apoyado técnica y financieramente por la Cooperación Luxemburguesa (que en Cabo Verde tiene un gran peso y labor) y sus contrapartes nacionales eran el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Cultura de Cabo Verde. Es decir, había que jugar tanto con la gran burocracia, rigidez y exigencia extenuante de la Cooperación Internacional como con la displicencia, lentitud y resistencia de los Ministerios Caboverdianos; pero sobre todo, y aun habiendo sido convocados para realizar este proyecto (que ganó un concurso oficial), había que convencer a esas diferentes instituciones que el teatro era una herramienta potente y legítima y que estos argentinos sabían lo que hacían.

Ciertamente llegamos a tierra de nadie pues no había ningún antecedente similar o más o menos cercano dentro del mundo de la cooperación internacional, que pudiera darnos algunas pistas, tampoco había una tradición teatral en Cabo Verde y menos aún un proyecto que enlazara el teatro con la educación. Estos argentinos que sabían lo que

hacían, al principio sabían poca cosa, y sobre todo no sabíamos si podríamos estar a la altura de lo que se nos solicitaba y de nuestras propias expectativas. Desde el inicio todo lo que fuimos haciendo fue producto de la experiencia de años (en educación, arte, psicología), de la creatividad y de la intuición - donde operaba una escucha aguda y una observación penetrante -.

Teníamos un mapa de acciones, de tiempos, de objetivos, ciertas características reconocibles de la población a la que nos dirigíamos, de resultados esperados y del punto nodal del proyecto; dos lenguas nuevas (portugués y criolo) con las que nos teníamos que comunicar, escribir, hablar y tomar contacto con las primeras personas que fueron claves en el origen; además de los ministros, funcionarios, representantes de la cooperación, encontramos a las personas reales, aquellas que estaban fuera de las instituciones y que nos fueron contando Cabo Verde y especialmente la isla de Santiago - donde vivíamos y donde se iba a desarrollar la primera etapa del proyecto -. Esta gente, en su mayoría caboverdianos pero también había extranjeros como nosotros pero con un tiempo mucho mayor de vida en África nos brindó las pistas de las posibles personas con las que trabajaríamos para armar en un primer momento esta Caravana: actores, actrices, músicos, bailarines y bailarinas, también futuros educadores.

Los primeros pasos:

El primer paso fue establecer los lazos con los ministerios y con las diferentes instancias institucionales de cada Ministerio (escuelas, centros de salud, centros culturales) como también con las diferentes municipalidades de los lugares donde trabajaríamos y, a partir de ahí, definir claramente los objetivos, las acciones y las formas de trabajar conjuntamente con cada una de estas instancias institucionales, presentarles el diseño del proyecto (la propuesta), intercambiar ideas, escuchar sugerencias y confrontar con los obstáculos que cada institución y funcionario podría presentar. Pero, casi simultáneamente, trabajamos en conformar el “primer núcleo caravana de teatro”, lo que sería nuestro equipo propio de trabajo, es decir comenzamos a armar una compañía de artistas-educadores.

Cuando uno llega a un sitio nuevo, muy diferentes en rasgos culturales a los conocidos, llega a lo que nombre antes como “tierra de nadie” y llega también a “lo inhóspito”, aparece una página en blanco, donde no se sabe cuál ni cómo va a ser la

historia, no hay un antes pero seguramente, al empezar a escribir se trazará un antes y un después de esa experiencia fundadora. Las primeras personas con las que uno se relaciona son claves en la medida que aparecen casi azarosamente, pero sin querer y sin explicación alguna, dejarán un sello en la memoria que uno construya en esa tierra nueva que dejará de ser “de nadie”. Alguna vez leí que el extranjero necesita de la hospitalidad de esos otros que están ahí, casi a la espera de que ocurra algo.

En Cabo Verde no hay tradición teatral, los artistas en general no están agrupados (sobre todo los que pertenecen a las artes escénicas) y, como quien dice, había que buscarlos bajo las baldosas. Hicimos un casting nacional e invitamos a participar a muchas personas tocando las puertas y enviando mensajes en Facebook, también gracias a los datos que nos brindaron aquellos “primeros informantes claves”. Sorprendentemente se presentaron 140 personas de todo tipo y con las más variadas experiencias, de ellos, sólo había una mujer que era realmente actriz y hubo algunos actores con bastante poca experiencia y formación escénica. Ninguno había trabajado en ámbitos educativos. Algunos tenían sensibilidad social, todos estaban atravesados por una historia de pobreza y carencias y por un ansia de acercarse al mundo desde el arte.

En la elección operó la experiencia y la intuición: la Caravana de Teatro quedó conformada por la única actriz con experiencia, un músico (sin experiencia escénica y con sensibilidad social), un actor incipiente, un bailarín y la persona que nos acompañó desde la asistencia: una ex bailarina, que también tenía una labor profunda en lo social. La mayoría de ellos tenía solo el secundario completo o casi completo, dos de ellos lograron estudios terciarios. Bety, otra Bety, Fabricio, Da Rosa y Jorge.

El proyecto Caravana de Teatro - Arte para Educar:

De esta manera, la Caravana de Teatro (Arte para Educar) sería una compañía de teatro conformada por artistas caboverdianos que llevarían obras de teatro a las escuelas primarias de Cabo Verde, y estas obras trabajarían las temáticas de salud, alimentación, medio ambiente, cuidado del agua, reciclado de la basura, problemáticas de violencia, alcohol y tabaco, la cuestión de equidad de género, solidaridad, trabajo en común; todos temas esenciales para la vida, abstractos si no se los lleva a través de experiencias concretas, imprescindibles para los niños, y claramente para los niños y niñas de Cabo Verde. El objetivo era transmitir estos temas, enseñar, a través de las obras de teatro y de

trabajos con dinámicas lúdicas de lo que podría llamarse “teatro educativo o pedagógico” o inclusive “educación artística”.

Los temas entonces, dentro de las obras de teatro, estarían planteados de manera lúdica, divertida e interactiva, a través de una historia o de historias que tuvieran que ver con la cultura caboverdiana y con los universos sensibles a los niños: había magia, música, poesía, verdades de una tradición y los contenidos que interesaban a las instituciones, se enlazaban en esta red para ser identificados por los niños a través de los cuentos, los ritmos y las imágenes. Teníamos la expectativa - el objetivo - de que estos posibles aprendizajes significativos les dejaran una huella, y la oportunidad de lograr ciertos cambios en sus hábitos y costumbres para atender a algunas de sus necesidades y mejorar su calidad de vida. Por lo tanto, las intervenciones en las escuelas implicaban un proceso que no terminaba en una sola vez.

Las obras las escribimos nosotros, las dirigía Santiago, como también transmitía a nuestros artistas el lenguaje teatral y el objetivo pedagógico a través de una marcación precisa y ajustada y una labor diaria y de muchas, muchas horas de trabajo. Aquí nos encontramos también con África, que danza y suena, pero las artes más occidentales u occidentalizadas, las artes incluso de la urbe y la modernidad, aún le eso ajenas. La educación es más simple y más llana y es diferente. Crear un compromiso y una continuidad en el trabajo también fue otro desafío, hay una historia de precariedad en muchos sentidos, que obliga a la gente a deshacerse rápidamente de cualquier posible construcción. Sin embargo, la caravana de teatro tuvo cinco integrantes de fierro y a todo terreno (eso sí es un carácter casi inherente al caboverdiano, puede adaptarse a cualquier circunstancia y contratiempo, sin parecer sufrirlo). Con lo que sí contábamos también era con la expresividad, las máscaras podían ser muchas, había terreno para hacer.

Fuimos hasta 5 veces a cada escuela: primero a visitar, conocer el terreno, hablar con los actores involucrados, luego fuimos con tres obras diferentes de teatro, pero entre cada una de las obras realizamos un trabajo de seguimiento que consistía en entrar en las salas de aula, trabajar directamente con los niños y maestros que habían visto las obras de teatro, a partir y a través de dinámicas lúdicas y participativas: juegos teatrales, expresivos, música, dramatizaciones y extensas conversaciones donde todos se permitían hablar.

También hubo un proceso de evaluación cualitativo y cuantitativo que nos condujo a las escuelas a hacer entrevistas y focus group con los maestros y directores de las

escuelas, como también encuentros con dinámicas participativas para evaluar el proceso en los alumnos: teníamos que saber cómo se estaba desarrollando el proyecto en términos de cumplir los objetivos y de obtener resultados, cuál era el impacto en el medio escolar, eligiendo las herramientas a partir de negociaciones con las exigencias y el rigor que implica un proyecto de este tipo; por eso el encuadre metodológico fue cuantitativo y sobre todo cualitativo.

Los espacios de intervención - los niños y niñas caboverdianos:

Nuestro primer encuentro con la población llevando una obra, fue como empezar por primera vez a hacer teatro, es decir, fue un descubrimiento. El impacto no fue que los niños aprendían rápidamente los contenidos que debían ser transmitidos, el impacto fue - en esa primera instancia - la mirada azorada, la atención absoluta, la impresión profunda en sus cuerpos, la inexplicable respuesta con sus risas, sus gritos, sus comentarios, sus gestos y sus movimientos a cada uno de los detalles que aparecían en escena. La sorpresa fue que estos niños y niñas veían una obra de teatro por primera vez: niños, maestros, y padres, vieron por vez primera una obra de teatro como se dice allá: “ao vivo”.

A partir de aquí el entusiasmo creció, el proyecto comenzaba a tener sentido. Los actores empezaban a entender cuál era el trabajo real, ellos también empezaban a sensibilizarse, a dialogar con los niños a través de los personajes de las distintas historias, los niños gritaban por la calle los nombres de los personajes, cuando los veían casualmente; fue así que nació el mundo de Xico, Jota Ze, Coral, Pasarinha, la Doutora Tita y “o Velho” (el viejo).

Era un mundo colorido como lo es África, con mucho ritmo como lo tiene África, con una cadencia necesaria para la posible comprensión, como lo requiere cualquier arte.

Poco a poco, las escuelas, los maestros, los directores y los ministros, empezaban a entrar en el mundo imaginario y real de la Caravana de Teatro.

Lo formal - los datos concretos:

La Caravana de Teatro - Arte para Educar recorrió 6 islas, 157 escuelas y 82 comunidades. Más de 56.000 personas (fundamentalmente niños y niñas) participaron de la experiencia que consistió en la conformación de una Compañía de Teatro formada por

artistas/educadores caboverdianos. La Caravana de Teatro montó un dispositivo que tuvo como premisa básica aprender a través de las artes, utilizando como herramientas fundamentales de construcción del conocimiento el teatro y el juego. Este proyecto estaba dirigido a la comunidad escolar de Enseñanza Primaria: niños en edad escolar; pero luego se extendió a la misma comunidad tanto urbana como rural: pueblos, pueblitos y ciudades fueron el foco, la “población” de este proyecto.

El dispositivo Caravana de Teatro constaba de varios engranajes que funcionaban al unísono: obras de teatro originales y en la lengua nativa (criolo); talleres lúdico-pedagógicos dentro de las salas de aula, con propuestas basadas en la Educación Artística; formación en Educación Artística aplicada a contenidos curriculares y extracurriculares para maestros/as y coordinadores/doras pedagógicos; elaboración de material didáctico para niños/as y maestros/as; intervención en la reformulación de la Currícula o Programa de Educación Artística (en el marco de la Reforma Curricular de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación de Cabo Verde, el Ministerio solicitó a Paula Drenkard y Santiago Dejesús dar herramientas concretas e intervenir en la formulación de la currícula de la materia “Educación Artística”, a partir de lo cual, entre otras cosas, se creó una Guía Didáctica para Docentes de primaria).²⁶

²⁶ La siguiente es información extraída de los estudios de impacto realizados y de los informes finales.

“Resultados generales Proyecto Caravana de Teatro (2013 -2016):

- La Caravana de Teatro realizó 5 obras de teatro profesionales y de alta calidad, que alcanzaron un total de 124 escuelas de las islas de Santiago, Fogo, Brava, Santo Antão y São Vicente, después de haber intervenido entre 3 y 5 veces en la mayoría de estas escuelas. Los contenidos de las obras de teatro fueron: alimentación, salud, higiene, uso racional del agua, cuidado del medio ambiente, el cambio climático, tratamiento de residuos, así como el uso adecuado de los baños, la igualdad de género, el problema de la violencia, la problemática del alcohol y el tabaco y valores de la ciudadanía - a través de historias, canciones, bailes y ritmos locales -.
- Un total de 56.500 personas de Cabo Verde (10% de la población total) asistió a las cinco obras de teatro: 40.500 de estas personas son niños y niñas de entre 4 y 12 años. Estas personas (especialmente los niños) incorporaron nuevos aprendizajes, se apropiaron de los contenidos desarrollados y lograron comenzar a cambiar sus hábitos de alimentación, salud, higiene, uso racional del agua, cuidado del medio ambiente, tratamiento de residuos, así como el uso adecuado de los baños, la igualdad de género y otros temas lateral (mayor participación en la escuela y la comunidad niveles, trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos).
- 112 directores, profesores, coordinadores pedagógicos, técnicos y trabajadores de la comunidad, están formados y capacitados en la metodología del Teatro Educativo y desarrollan la enseñanza a través de diferentes dinámicas educativas en el aula y en encuentros con la comunidad.
- 2.050 alumnos de 4º, 5º y 6º grado de 34 escuelas seleccionadas para la intervención (Santiago, Fogo y Brava), han participado de clases de Teatro Educativo. Ellos son los multiplicadores de la metodología y vectores de transformación de hábitos y actitudes en el entorno escolar y familiar. (Año 2013-2016).

Los espacios de intervención - las escuelas pobres de Cabo Verde:

Las escuelas y las escuelitas, del campo, de la montaña, de la ribera del mar, de las ciudades, escuelas de 2000 alumnos y de 15; escuelas con animales pintados en sus muros y escuelas asistidas por gallinas, perros y chanchos. Escuelas más cuidadas, escuelas con huertas, escuelas sin baños, con techos que se llovían y sin luz. Escuelas.

Ese fue el espacio de trabajo, adentro y afuera, y también hacia la comunidad. Poco a poco y con el correr del tiempo y en esa diversidad, recorrimos 142 escuelas de todo el país.

El adentro:

Además de la presentación de las obras, de reuniones y focus-groups con los maestros, el trabajo dentro de cada una de las aulas fue de un enriquecimiento enorme: no solo jugábamos, continuando el proceso de transmisión de los contenidos específicos a través de otras dinámicas que entrelazaban la música, el teatro y el movimiento (danza), sino que podíamos escuchar a esos niños, es decir nosotros, reconocer el propio mundo que queríamos penetrar a través de las obras, del trabajo, del proyecto. Este mundo no era el de las instituciones, era el de ellos, pero nosotros intentábamos también producir ese enlace: ligar esos dos mundos que a veces parecían enfrentados por un abismo, los niños y su realidad - las instituciones con su burocracia y planificación aséptica.

Estos niños, por otro lado, se identificaban con los personajes de las historias y, a través de los cuentos, armaban su propio relato, manifestaban sus deseos, sus miedos,

- 96% de los niños que están dentro de la Enseñanza Primaria de 124 escuelas han asimilado por completo los contenidos propuestos en las obras y en el trabajo de seguimiento dentro de las aulas.

- Los alumnos, después de la intervención de la caravana teatro, se muestran más participativos en las clases, mas comunicativos entre ellos, desarrollan juegos teatrales y artísticos dentro y fuera del aula, han armado grupos de teatro en la escuela y participan de eventos culturales dentro y fuera de la escuela: con música, teatro, danza.

- El 80% de ellos vio por primera vez una pieza de teatro en vivo.

- 100% de los directores y 85% de los maestros de 142 escuelas, se sensibilizó sobre los contenidos transmitidos en las obras y en el teatro educativo - como una herramienta pedagógica -, quedaron motivados y comprometidos con la transmisión de contenidos curriculares a través de una pedagogía interactiva.

- 88% de los niños han cambiado sus hábitos de salud, alimentación, higiene, uso adecuado de los baños, cuidado del entorno (que incluye el tratamiento de residuos y el uso adecuado del agua). Mejoraron las relaciones dentro del aula: el respeto, el trabajo en equipo, la conciencia de igualdad de género, y otros.

- Muchos de ellos siguen haciendo teatro educativo dentro y fuera del aula."

sus esperanzas. Nuestra primera obra se llamó “Isla Esperanza”... y la esperanza es de color verde, como el cabo.

Los niños nos ayudaban a montar el espacio, a montar las escenas, se metían dentro de las obras y salían de las aulas cantando las canciones y hablando sin parar con sus padres y sus hermanos, de esa experiencia novedosa.

Los maestros, al principio, desconfiados, reacios y muchas veces ausentes, poco a poco fueron comprometiéndose, participando del trabajo, comprendiendo esta otra manera de hacer y de enseñar; lo que finalmente terminó con un pedido mayoritario de una formación en teatro educativo y con el pedido oficial del Ministerio de intervenir en la creación y reformulación de la materia Educación Artística, así como de usar el Teatro y el Arte para transmitir contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Naturales. Esos fueron otros pasos, y pequeñas conquistas en el hacer del proyecto: otras etapas.

Los pasos siguientes

De esta manera, se realizó una formación a los maestros, directores y coordinadores pedagógicos en Teatro Educativo; por primera vez los docentes primarios tenían la posibilidad real y concreta de experimentar en sus propios cuerpos ejercicios, dinámicas, técnicas de enseñanza a través del arte, la expresión, el teatro y fundamentalmente el juego. Creadores y creativos, comenzaban a pensar maneras de utilizar esas técnicas, esos recursos, para sus propias aulas, porque ya confiaban en su eficacia, en su inmediatez, en la huella directa e indeleble que dejaba en los niños, porque también en ellos había calado.

También eso se plasmó en manuales y guías didácticas, donde adaptamos, sistematizamos y formalizamos nuestra experiencia en el cruce de la educación y el arte, para dar recursos y herramientas concretas a maestros de esa cultura y con características y necesidades específicas. Los maestros ya eran nuestros aliados y nuestros interlocutores directos.

La compañía se hizo fuerte, porque además de actores, músicos, actrices y bailarines, teníamos educadores. Nuestros “cinco fantásticos” participaron tanto del trabajo con el teatro educativo dentro de las salas de aula de los alumnos de las escuelas, como de la formación a los docentes. Ellos también eran maestros.

Se extendía y profundizaba el trabajo, y entonces llegamos a las comunidades como último de los pasos. Trabajamos también con los padres, los abuelos, los tíos, los primos y los amigos, y también con los desconocidos; en la plaza del pueblo, en la calle más amplia, en el centro de salud, en el patio de un vecino, en el campo abierto lindero. Apareció el teatro, el aprendizaje a través del teatro, el relato comunitario a través del arte, las expresiones mismas de una comunidad. Pero esto sería para otro texto, en otra persona del singular y del plural.

El final y los paralelos que nunca terminan:

En una imposible vuelta a casa, recorro algunas imágenes de lo que ha sido, aparecen olores y texturas, la piel transpirada de los actores desmontando la escenografía al rayo de sol. Las manos de los maestros extendiéndose para agradecer lo acontecido, los niños abrazados a alguno, el cuscús al finalizar, alumnos y alumnas mostrando sus propias producciones después de haber visto a la caravana, leyendo poesías, inventando canciones. Podría ser una experiencia también aquí en Rosario, en Argentina, con otras dimensiones y aristas; con un mismo lenguaje articulado: educación - artística / arte para educar / educar a través del arte / aprender jugando. Desde una mirada adulta seguir siendo niños o desde la mirada de los niños jugar a ser adultos.

6. El profesor universitario en la formación artística profesional

Expositor/Ponencia

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.

Diana Elizabeth García Salgado

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Resumen

El trabajo que se presenta es parte de la investigación doctoral que se realiza en torno a la enseñanza y aprendizaje en la formación artística de nivel superior o universitario. Uno de los principales objetivos de tal investigación es la identificación y descripción de las concepciones del profesor universitario sobre enseñanza y aprendizaje de las artes, conocimiento y disciplina, perfil e identidad docente y artística. La unidad de análisis de este trabajo han sido profesores universitarios que se encontraban impartiendo clases en disciplinas artísticas como: danza y música. El trabajo de campo consistió en aplicación de entrevistas y observaciones de clases en dos universidades públicas en México: la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes. Se efectuaron 15 entrevistas semiestructuradas a distintos profesores pertenecientes a las áreas artísticas mencionadas. A partir del análisis de datos de estas entrevistas se encontró la importancia del “ser profesor universitario activo en las artes” así como distintas características, retos, satisfacciones, conocimientos para la enseñanza, también las condiciones laborales y socioculturales a las que se enfrentan los profesores entrevistados propias al contexto social de las Universidades Públicas en México.

Ponencia completa

El profesor universitario en la formación artística profesional

En México los niveles educativos de educación se resumen en tres formas: educación básica, media y educación superior. Además, el sistema educativo ofrece educación especial, capacitación para el trabajo, educación para adultos y educación indígena bilingüe-bicultural.

Este trabajo de investigación se enmarca dentro de la educación superior que se define como: el conjunto de instituciones públicas y privadas que tiene funciones como la construcción y oferta de programas profesionales, docencia, creación de proyectos, de investigación donde se genera, aplica e innova el conocimiento, extensión y difusión de la cultura. (SEP, 2016). En relación con los programas ofertados de licenciatura y postgrado se apegan a la clasificación de campos de formación que establece la ANUIES²⁷ que refiere a: educación, arte y humanidades, ciencias sociales, administración, derecho, ingeniería, manufactura y construcción, agronomía y veterinaria, salud y servicios. El área de artes a su vez se subdivide en bellas artes, música y artes escénicas, técnicas audiovisuales y producción de medios, diseño, técnicas y habilidades artesanales, artes, programas multidisciplinarios o generales. Dentro de este estudio se tomó en cuenta las disciplinas artísticas como danza que está incluida dentro de las bellas artes y la música.

La formación en las artes se relaciona con la educación artística que es parte del campo artístico considerado como un campo social que se integra por una acumulación de recursos colectivamente poseídos como conocimientos, prácticas, saberes, técnicas, procedimientos, saber-hacer. (Bourdieu, 2003). En México, la educación artística se imparte en dos modalidades: la escolar que se efectúa en los niveles de educación básica y la profesional que promueve una serie de conocimientos, actitudes, competencias, habilidades, lenguajes artísticos y formación artística universitaria, esta última hace alusión a una especialización en torno a diversos lenguajes artísticos con el fin principal de formación social y laboral de los artistas. (Consejo Federal de Educación, 2008). Dicha formación puede integrar niveles de especialización en algún programa artístico e involucra la planeación, producción, realización, comunicación, circulación y gestión de las artes, actividades que son atravesadas por aspectos sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos, económicos. (Acha, 2001). Este planteamiento muestra dos características presentes en la formación artística profesional, primero, la relación de esta con el ámbito laboral, en pocas palabras el vínculo de las artes y el mercado, segundo, estas actividades manifiestan la función y pertinencia social de las artes. La formación artística guía al reconocimiento del arte como un lenguaje que posibilita procesos como expresión, sensibilidad, estética, creatividad, comunicación, comprensión de los lenguajes artísticos y su relación con la realidad social. (Eisner E. W., 2004). Las artes permiten entender y vivir la cotidianeidad de distinta manera, se convierten en el medio para reflejar

²⁷ ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

los conflictos internos y sociales, de abordar la ficción y realidad a la vez, de crear y repetir formas, realidades y metáforas.

El arte, todo el arte, incluso el no-formalizado, no-descubierto, no-entendido, hasta el no-producido, o sólo pensado, permite a cada uno tejer un enredado de referencias para la construcción de la identidad, y se adhiere siempre, aun cuando es invisible y silencioso, o sólo escuchado o mirado, a un valor social. Sugiere recorridos existenciales, hace explícitas las emociones secretas, exterioriza sentimientos de desagrado, los transforma en mensaje cultural, los rinde inteligibles. Es más, se convierte en una suerte de megáfono para amplificar la propia voz. (Aguirre Lora, 2011, pág. 178)

Las artes permiten la construcción de identidades, la creación y la expresión, el reconocimiento e interpretación de diversas realidades, son el medio de reflejar las voces internas y externas y permiten generar pensamiento crítico y creativo. Estamos hablando entonces que la formación artística profesional tiene como uno de los objetivos el reconocimiento de las artes, su incidencia en la constitución del sujeto y la producción de conocimiento, punto que nos sitúa en el lazo de lo artístico y lo pedagógico. La formación artística profesional se logra mediante los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje. Y para identificarlos es necesario mirar lo que sucede en las aulas universitarias porque enseñar y aprender son actividades que implican el retrato conjunto de profesores y estudiantes (Shulman, 1989).

En este estudio nos concentramos en la figura del profesor universitario puesto que este ha sido en gran medida el centro de la vida en el aula, la fuente o el punto de partida en la enseñanza (Shulman, 1989). Lo consideramos como un actor y sujeto social que participa en los procesos educativos dentro de la universidad, espacio donde se logran diversas funciones respecto a la educación superior (Galaz Fontes & Gil Antón, 2009). En México, el sistema y políticas educativas nacionales oficialmente definen a los profesores universitarios como académicos que ofrecen servicios de docencia o investigación en la universidad. La profesión académica en México ha sido un tema de interés de diversos investigadores nacionales ya que sigue siendo un reto en la investigación educativa, pues la profesión de ser docente en la universidad sigue en construcción y reconfiguración a lo largo de nuestra historia de la educación.

Aunque faltan aspectos por definirse en los académicos de hoy en día, existe una tipificación de contratación de estos, así como ciertas tareas asignadas que deben

realizar. Se encuentra al académico como profesor de tiempo completo (PTC), profesor de tiempo parcial (PTP), y profesor investigador de tiempo completo (PYTC). (Ducoing Watty, 2003; Galaz, Padilla, Gil, & Sevilla, 2008; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009). La conceptualización del profesor de tiempo parcial o part-time en la investigación educativa en México ha sido un tema carente y poco explorado. (Ducoing Watty, 2003; Galaz Fontes & Gil Antón, 2009; López Damián, 2012; ANUIES, 2015). Existe diversidad de investigaciones en torno a los profesores de tiempo completo, sin embargo, no ha surgido un reconocimiento a la labor y práctica del profesor de tiempo parcial, el cual ha tenido distintas nominaciones: profesor *part-time*, profesor de asignatura, por horas, por horario libre. En el caso de este trabajo encontramos que los profesores universitarios entrevistados en su mayoría estaban contratados por horas y además de hacer actividades académicas de trabajo intelectual realizaban tareas administrativas y de gestión que les exigía la institución universitaria, varias de estas sin retribución de un sueldo, a estas actividades se agregaban otras y funciones propias del ser artista como atender sus compañías de teatro y danza, producir proyectos artísticos, talleres, puestas en escena, gestión y producción de conciertos de música, clases particulares etc. Como se puede observar el profesor de tiempo parcial realiza varios tipos de actividades, en los profesores de las disciplinas artísticas se distinguieron las labores de gestión cultural y producción artística, aspecto poco profesionalizado, hablado y valorado en los discursos oficiales educativos. Consideramos importante hacer énfasis en el estudio de este perfil docente para hacer visible su trabajo intelectual, docente, académico y artístico.

Para el desarrollo de esta indagación partimos de los estudios en torno al pensamiento del profesor que se fundamentan en conocer lo que ellos piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los pensamientos, concepciones, valoraciones y creencias sobre estos temas están ligados a sus identidades que influyen profundamente en su práctica docente. (Furlong, 2002). Los profesores universitarios son agentes cognitivos que construyen y reconstruyen conocimiento y significados que les facilitan comprender la realidad y los guía a realizar acciones de enseñanza. (Perafán & Adúriz Bravo, 2005) Este planteamiento muestra la relación entre el pensamiento y la acción, la relación entre el decir y el hacer. (Feldman, 2008). Mucho de lo que el profesor universitario dice y hace, se vincula con la formación artística y docente, características y estilos adquiridos, los desafíos y retos a los que se enfrentan, el conocimiento base para la enseñanza, la identidad y motivaciones en su práctica docente.

Metodología

Este trabajo se ha efectuado a partir del fundamento de la investigación cualitativa. De acuerdo con Eisner (2004) esta es la ideal para mirar hacia las artes ya que sus procesos artísticos y educativos enseñan una visión particular del mundo: una visión creadora y abierta. El método cualitativo utilizado fue la etnografía educativa que facilitó la búsqueda de concepciones y significados de un grupo de profesores en una disciplina y espacio social específico por ejemplo la universidad y el área artística. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fue el uso de la entrevista, la observación participante (Goetz & LeCompte, 1988) y la realización de un archivo de fotografía, audio, video sobre las diferentes actividades y espacios académicos, artísticos y culturales de los profesores y estudiantes universitarios. (Véase p.6)

Selección de escenario educativo

Para realizar la investigación se seleccionaron dos universidades públicas en México: la Unach (Universidad Autónoma de Chiapas) y la Unicach (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas). Ambas universidades correspondientes al Estado de Chiapas, uno de los 32 estados de México que se ha enfrentado a la tenencia de la tierra, la migración, el rezago cultural y educativo, condiciones de pobreza y marginación. Estado donde surgió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que ha luchado y protestado por las injusticias, democracia y autonomía de los pueblos étnicos e indígenas. No obstante, el estado se distingue por su riqueza natural, cultural, folclórica, artesanal y la diversidad de grupos étnicos como los Choles, Tzotziles y Tzeltales, Zoques, Tojolabales, Lacandones, entre otros. Mencionar estos aspectos se tornan significativos ya que juegan un papel importante en el arraigo cultural y este se ve reflejado e impacta en las expresiones artísticas, culturales, y educativas del estado.

Participantes y procedimiento

Los profesores universitarios entrevistados fueron 15, hombres y mujeres y el requisito principal fue que se encontraran impartiendo asignaturas en programas educativos

enfocados a la formación artística profesional, en este caso la licenciatura en Danza y Música. Los profesores se encontraron contratados de manera parcial o por horas, con edad y antigüedad docente indistinta.

La entrevista efectuada fue de corte seimiestructural basado en cinco dimensiones: *biográfica, conocimiento de planes y programas de estudio, enseñanza y aprendizaje, identidad docente y artística*. El tipo de observaciones en clases teóricas y prácticas fue participante y sirvieron para identificar las formas en cómo el profesor desarrollaba sus clases, espacios y ambientes de clase, interacción entre los estudiantes y profesores etc.

La etapa de análisis de datos se llevó a cabo mediante procesos como la codificación, categorización y organización de conceptos mediante el uso del software de análisis cualitativo de datos ATLAS. Ti (<http://atlasti.com/>). Posterior a este análisis se organizaron las concepciones de los profesores a partir de mapas conceptuales, considerados como una herramienta metodológica y de análisis de la investigación. (Novak & Gowin, 1988; Aguilar Tamayo, 2012). La edición de estos mapas se realizó en el software (<http://cmap.ihmc.us/>). Se reunieron diversos mapas conceptuales sobre el perfil del profesor universitario, sus características, formas de enseñar y aprender las artes, rutinas de clase, formación artística profesional, elementos que se desarrollan en las artes, etc. Cada uno de los mapas en una segunda etapa de la investigación fueron compartidos con los profesores.

Imagen 1. Fotografías de las clases



Imagen 1. Se muestran algunas fotografías de actividades en clase, materiales y espacios

La formación docente y el profesor universitario en artes

La formación docente implica una capacitación en el campo del saber y en el campo pedagógico, es un proceso de desarrollo profesional y personal al que pueden llegar los profesores (Rodríguez Ousset, 1994). De acuerdo con Vargas Flores (2010). Los profesores universitarios en su mayoría no cuentan con una formación docente ni la capacitación metodológica para llevar acabo sus actividades de enseñanza en la universidad, aspecto que se vio reflejado en el caso del profesor universitario que impartía asignaturas en los programas universitarios de danza y música.

En México tanto en educación básica, media y universitaria quienes están a cargo de la formación artística escolar y profesional pueden ser profesores generalistas o especialistas en las artes, pero pocas veces reciben una formación específica para el desarrollo de su labor docente en las instituciones educativas. Los profesores entrevistados tuvieron distintos perfiles y trayectorias profesionales, por ejemplo, coreógrafos, ejecutantes de danza, músicos, arreglistas de orquesta, historiadores y críticos del arte, etnomusicólogos, etc. En su mayoría, los profesores expresaron que habían adquirido una formación específica de su disciplina artística, sin embargo, consideraron y reconocieron la importancia de tener una formación docente y pedagógica. Aspecto que en el camino de la docencia varios de ellos habían buscado a partir de cursos, actualizaciones, metodologías y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje propios de la música, danza, historia de las artes etc. A partir de la carencia de esta formación algunos se encontraban estudiando una maestría y doctorado relacionado al ámbito educativo para el desarrollo y sistematización de problemas educativos y pedagógicos relacionados con la música y la danza. También se encontró que muchos de los cursos y actividades de formación docente las buscaban fuera de su institución universitaria puesto que la misma universidad no contemplaba alguna oferta en torno a este tipo de cursos. Aspecto que habla de la mínima importancia y actualización docente de los profesores en el campo de las artes. Consideraron que la pedagogía y didáctica era un elemento importante para la enseñanza de sus asignaturas y hacían la diferencia entre el saber de en una disciplina o especialidad artística y el saber enseñar dicha disciplina. Procesos distintos que se requieren para la formación artística profesional. De acuerdo con Fajardo (2003):

La condición para ser maestros de arte es la condición que todo maestro debería tener de antemano. Esto es la pedagogía como herramienta y la capacidad de desplazarse del centro, de cambiar de perspectiva, y al hacerlo, de mostrar a sus alumnos la manera en la que ellos también lo deben hacer.

(Fajardo, 2003, p.11)

Tener las herramientas pedagógicas y didácticas de acuerdo con los profesores entrevistados se había convertido en uno de los retos principales a los que se ellos constantemente se enfrentaban puesto que en su formación artística profesional escasas ocasiones habían recibido algunas asignaturas y preparación en torno a la docencia. En su incorporación al ámbito académico y docente y bajo diversos factores como el desarrollo de las clases, conocimiento de los estudiantes, la actualización, formación permanente, creación de métodos para la enseñanza, la experiencia y aprendizaje profesional, docente y artístico, trabajos de investigación, entre otros. (Perafán & Adúriz Bravo, 2005) Les habían brindado y facilitado algunas herramientas pedagógicas para el desarrollo de los diversos temas en clase en danza y música.

Profesor universitario de artes y sus características

De acuerdo con Santaella y Pérez (Moral Santaella & Pérez García, 2009) la profesión docente posee un conjunto de competencias específicas, manifiesta una comprensión sólida de los procesos de enseñanza, mantiene autonomía profesional y requiere un compromiso profesional. Estos elementos se logran a partir de ciertas características que están presentes en el profesor.

Las principales características expresadas por los profesores entrevistados coincidieron en que el profesor universitario que imparte clases en algún programa de licenciatura o postgrado en el campo de las artes debe tener un conocimiento básico y especializado de la disciplina artística y la asignatura que imparte, por ejemplo, música y danza y sus diversos tipos, géneros, técnicas, lenguajes artísticos, historia, etc. De acuerdo con Shulman (2005) el conocimiento de la disciplina y asignatura que se imparte es uno de los principales conocimientos básicos con el que debe de contar el profesor. Además de tener este conocimiento agrega el autor, también debe saber cómo facilitarlo y explicarlo. “Los buenos profesores no sólo conocen su contenido, sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva”. (Shulman, 2005).

Otras características fundamentales que resultaron es la importancia de un perfil del profesor activo en las artes o haber sido activos en la producción artística. Así como un gran consumidor y productor de contenidos y propuestas artísticas. Victoria Morton (2001) comenta que el profesor en las artes en los distintos niveles educativos debe distinguirse por tener acción en las artes. El profesor debe estar viviendo diversas experiencias artísticas y estéticas. En su mayor parte los profesores entrevistados referían que se encontraban ejerciendo docencia en la universidad, no obstante, a la par seguían con su proyectos artísticos y culturales. Por ejemplo, algunos estaban a cargo de grupos de danza, teatrales, a cargo de orquestas musicales, otros se dedicaban a la producción de coreografías, ejecución de la danza, talleres culturales, puestas en escena etc. Se encontró que el profesorado universitario aludía a facetas del profesor universitario, por una parte, la faceta docente, la faceta como artista y algunos señalaron la faceta personal de tener una familia, que además de ser profesores universitarios y artistas, tenían otra faceta que era la de ser padre o madre de familia.

Otros elementos que se encontraron es que profesor debe tener gusto y pasión por la enseñanza y las artes, pensar algunas actividades de clase mediante el juego, inspiración y momentos de efervescencia. Se comentó que los profesores de artes deberían ser sensibles a lo que sucede en las aulas universitarias, tener capacidad de escucha, apoyo, diálogo, apertura con los estudiantes. Coincidieron en que la enseñanza en sí es un proceso creativo que el profesor debe efectuar, en este sentido, los profesores en las áreas artísticas deben ser facilitadores, creativos, estratégicos, observadores, imaginativos, observadores, inventivos y deben fomentar y vivir las experiencias artísticas, estéticas y docentes. También se manifestó que el docente de las artes debe ser reflexivo y crítico tanto de su quehacer artístico y docente, así como guiar a los estudiantes a esos procesos. Otras características expresadas se vincularon con la enseñanza de los temas relacionados y contextualizado al ámbito social y cultural de la ciudad, en este caso, muchos de los temas y asignaturas de la licenciatura de danza y música investigadas buscaban la relación con las fiestas, tradiciones y diversidad social y cultural de Chiapas.

En cuanto a los retos más expresados por los profesores universitarios en artes fueron la organización de clases y contenidos mediante formas didácticas, creativas y contextualizadas a la realidad social de los estudiantes. Otros retos se relacionaron a los ambientes de clase y los estudiantes, por ejemplo, las carencias de lectura, escritura, bagaje cultural y artísticos que presentan algunos estudiantes, así como desmotivaciones,

temores, problemas de aprendizaje, económicos, de salud, etc. además que en Chiapas algunos estudiantes que asistían a la universidad provenían de diversas etnias y grupos culturales, esto presentaba un gran reto para los profesores ya que ellos traían otro tipo de conocimientos y diversas formas de vivir las artes y la cultura desde sus tradiciones y costumbres de su comunidad. Por otro lado, las cuestiones propias de las instituciones universitarias como infraestructura, cuestiones administrativas y de gestión para recursos y materiales utilizados en las clases, bajos sueldos también fueron condiciones que afectaban su práctica docente. Otro de los retos primordiales que se expresaron fue el guiar a los estudiantes a diversas experiencias artísticas y culturales a espacios fuera de la universidad ya que las universidades de Chiapas no contaban con un ambiente y oferta tan amplia en materia de actividades artísticas y culturales. Finalmente, la sistematización, documentación e investigación de propuestas dancísticas y musicales en la clase era un reto que los profesores se enfrentaban ya que varios de ellos comentaban que podrían crear sus propios métodos, pero a falta de sistematización no podían aplicarlos del todo en sus clases.

En relación a la motivación principal de ser profesor universitario y de ser artista recaía en el compartir un conocimiento ya sea con los estudiantes o a un público. Y las satisfacciones docentes surgían al ver el desarrollo artístico profesional de los estudiantes, los aprendizajes adquiridos de estos en cuanto a danza y música y ver en ellos el desarrollo y logro de habilidades, conocimientos, competencias propias del quehacer artístico.

Bibliografía

- Cañas, A., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gómez, G., Carvajal, R. (2004). CmapTools: A Knowledge modeling and sharing environment. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping ., I*, 125-133.
- Acha, J. (2001). *Educación Artística: escolar y profesional*. México: Trillas.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2012). *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior. Experiencias y aplicaciones para ayudar al aprendizaje de conceptos*. México: Juan Pablos Editor.
- Aguirre Lora, M. (2011). *Repensar las artes. Cultura, educación y cruce de itinerarios*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Bonilla Artigas Editores.

- Álvarez Mendiola, G. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México: 1994 / Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericano*. México D. F: Secretaría de Educación Pública.
- ANUIES. (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Consejo Federal de Educación. (2008). *Propuesta para la organización de la Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino*. Argentina: Consejo Federal de Educación.
- Ducoing Watty, P. (2003). Sujetos, actores y procesos de formación. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Fajardo, V. (2003). Situación y desafíos de la enseñanza del arte en América Latina y el Caribe. En I. C. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe* (págs. 9-14). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fajardo, V. (2011). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Feldman, D. (2008). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Auque Grupo Editor.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre docentes. En T. Atkinson, & G. Claxton, *El profesor intuitivo* (págs. 29-49). Barcelona: Octaedro.
- Galaz Fontes, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación*, 11(2), 1-31. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151007>
- Galaz, J. F., Padilla, L., Gil, M., & Sevilla, J. (Julio de 2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, 54-69.
- García Salor, S., Landesmann, M., & Gil Antón, M. (1993). Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Académicos*.

- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño Cualitativa en Investigación Educativa*. España: Morata.
- INEGI. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudios por campos de formación académica 2011*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- López Damián, A. (Junio de 2012). Académicos invisibles en la Universidad Pública Estatal. *Tesis Doctoral*. Cuernavaca, Morelos.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M. P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En C. Moral Santaella, & M. Pérez García, *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (págs. 15-39). Madrid: Pirámide.
- Mortón Gómez, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Perafán, G. A., & Adúriz Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (Segunda ed.). Nomos.
- Rodríguez Ousset, A.(1994).Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles educativos. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, 1-7.
- Rodríguez, G. y. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SEP. (21 de Mayo de 2016). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de Intituciones de Educación Superior: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. (comp.), *La investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (págs. 9-84). España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza:Fundamentos de la nueva reforma. *Curriculum y formación del profesorado*, 1-22.
- Vargas Flores, L. M. (2010). La formación docente. *Congreso Iberoamericano de Educación*, (págs. 1-20). Argentina.
- Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (Octava ed.). Barcelona, España: Graó.

7. Arte Urbano: herramienta transformadora y creadora de conciencia social

Ponencia

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística.

María Lorena Ledema

U.A.D.E.R, F.H.A.Y.CS. - ledesmalorena@hotmail.com

Hernán Guerrero

U.A.D.E.R, F.H.A.Y.CS. - hernanchiguerrero@gmail.com

Liliana Pedrotti

Área Cultura SICCT. UADER - lilipedrotti@hotmail.com

Resumen

Grupo Humano Paraná, Artistas que pensamos al arte como herramienta de expresión, comunicación y forma de educación. Elegimos las intervenciones urbanas como medio, permiten el contacto directo con la sociedad. Las intervenciones urbanas toman como soporte la ciudad como espacio público, propio y de todos, generando en los espectadores debates y reflexiones y proponiendo otras pautas de relación entre el espectador y el producto estético. El arte en la calle, demanda, reclama y es a través de la interpelación que invita a la participación.

En la marcha del 24 de Marzo Día de Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia: en 2014 concretamos “El Zapatazo” zapatos- ausencias, en 2015 “Siento16”, trabajamos la idea de la ausencia, cuando el 24 de marzo de 2014 la Plaza 1° de Mayo amaneció con zapatos usados pegados en sus veredas y en las paradas de colectivos. El gesto tenía que ver con marcar la huella de la ausencia en la calle y con la memoria de los objetos. Al año siguiente nos centramos en la identidad y las presencias, tomando como referencia los 116 nietos e hijos restituidos luego en 2016 elegimos visibilizar la lucha de Abuelas y Madres.

Palabras claves: Intervenciones Urbanas – Arte político – Educación extra áulica

Ponencia completa

Arte Urbano: herramienta transformadora y creadora de conciencia social

La historia reciente irrumpe en el paisaje de la noche al día: textos y escrituras, promociones de eventos, consignas políticas, símbolos partidarios entre otros. Este tipo de símbolos sorprenden a los habitantes en sus recorridos diarios, concibiendo un conjunto visual que cambia y se renueva constantemente. Sin embargo, la pretensión de hacer Historia sobre el pasado más cercano no cuenta con un consenso absoluto entre los especialistas.

Por otro lado, en los últimos años ha habido una interesante producción sobre historia presente/reciente, emergente no solo de los ámbitos académicos, sino también de la opinión pública en general. Indagando bibliografía podemos afirmar que el conocimiento presente/reciente posee un rol central, ya que permite aprehender las realidades sociales, comprendiendo sus problemas y cambios.

En los últimos años, se han podido observar diversas manifestaciones artísticas sobre nuestra historia reciente en nuestra ciudad. La intervención urbana “El zapatazo” fue realizada en la plaza central de la ciudad de Paraná, Entre Ríos - Plaza 1° de Mayo - el día 24 de marzo de 2014, horas antes de realizarse la marcha por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Esta acción representativa, se desarrolló con la instalación de objetos (zapatos) que surgen de pensar e investigar la Memoria a través de la intervención de este espacio urbano, como referencia para la construcción de Identidad.

Al año siguiente nos centraron en la identidad y las presencias, tomando como referencia los 116 nietos e hijos restituidos gracias al trabajo de las Abuelas de Plaza de Mayo y otros organismos de derechos humanos. La acción consistió en abrocharles parches a los participantes de la marcha, con la inscripción “Siento16” (con el juego de palabras entre el número cien y los sentimientos que produce). En la última edición, elegimos visibilizar la lucha de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo. “Pañuelos pensados como territorio inagotable de resistencias, aprendizajes, verdades, búsquedas, derechos y legitimidades. Pañuelos como marcas, como objeto y símbolo de interpelación y compromiso. De tal modo según el autor Laddaga (2006) las nuevas formas del arte: arte público, arte relacional, en Estéticas de la Emergencia, destaca la proliferación de nuevas iniciativas artísticas destinadas a favorecer la participación de grupos de personas para

promover nuevas formas de socialización. Esto define un interés creciente en participar en la construcción de culturas sobre la construcción de obras articular imágenes, palabras, sonidos y diseños institucionales que trabajan sobre las relaciones sociales con el propósito de explorar nuevas formas de sociabilidad, distintas modalidades de lazo social y se desencadenan a partir de proyectos artísticos, recurriendo a un lenguaje complejo: palabras, sonidos, imágenes, con el fin de trascender las condiciones presentes. Tales experiencias dejan de lado la producción individual de un artista para iniciar procesos abiertos de conversación que involucran a no artistas, en tiempos más o menos prolongados, en espacios definidos y en los que la producción estética se asocia al despliegue de organizaciones destinadas a modificar un estado de cosas determinado, es decir, orientados a la constitución de formas de vida social o modos experimentales de coexistencia (Laddaga, 2006). En todas estas prácticas los receptores son siempre espectadores/partícipes y lo importante es la acción derivada de las relaciones humanas que se generan. El arte relacional La noción de arte relacional de Bourriaud (2006) aborda como perspectiva la esfera de las interacciones humanas y su contexto social y en consecuencia resulta diametralmente opuesto a los objetivos estéticos, políticos y culturales del arte moderno. Deja de lado así oposiciones tales como producción/consumo, obra original/copia frente a una producción artística basada en la interpretación, reproducción, reexposición y empleo de productos culturales disponibles. El arte configura un estado de encuentro que anula las posibilidades de un espacio simbólico autónomo o privado, pero que se diferencia de las vanguardias o el arte comprometido, en tanto remite a la invención de modos nuevos las intervenciones y los performance. Las intervenciones. Constituyen una forma de arte público. Si bien el concepto de intervención es amplio debería diferenciarse entre intervenciones no conscientes de aquellas conscientes, sistemáticas y organizadas, que lo asumen desde una perspectiva de diálogo y comunicación. Tales intervenciones se encuentran en los límites del arte, en las que el promotor se convierte en uno más y la obra consiste, fundamentalmente, en un acto de comunicación cotidiana. Se favorece de este modo la vinculación del artista con la gente en su mismo entorno, directamente y sin mediaciones, aunque el propósito sea promover una instancia de cambio social y político. Recurriendo a las necesidades estéticas y a la creatividad del espectador se pretende lograr una modificación cualitativa del entorno urbano o sociológico. De este modo se produce una confluencia entre la práctica de producción y la de recepción, mientras que el artista

centra su actividad en el estudio de los procesos de mediación para la recepción de la obra (Freyberger, 2008).

La noción de «desaparecido» asume en nuestra primera acción, un significado cargado de sentido que va a definir el régimen de visibilidad e invisibilidad de la historia, imprimiendo en las representaciones históricas y artísticas un espacio cargado de identidad. La dictadura militar argentina es el lugar de origen, de emergencia del objeto en tiempo pasado, que vuelve a ser puesto en escena

Intervención Urbana es el término utilizado para designar los movimientos artísticos relacionados con las intervenciones visuales realizadas en espacios públicos. La intervención es siempre inusitada, en la mayoría de las veces realizada a cielo abierto refiriéndose a aspectos de la vida en los grandes centros urbanos. Por tener un carácter crítico, sea desde el punto de vista ideológico, político o social, las acciones artísticas y de intervención en espacios públicos, buscan visualizar espacios degradados o abandonados, olvidados después de la consolidación de nuevos centros. Por medio del uso de prácticas que se confunden con las de señalización urbana, de la publicidad popular, de los movimientos de masas o de las tareas cotidianas, los artistas o colectivos de artistas que trabajan por el fin de la Intervención Urbana, pretenden abrir en el paisaje pequeños caminos que permitan evidenciar y disolver el insoportable peso de un presente cada vez más oscuro y complejo.

Las intervenciones buscan intensificar la percepción de los espacios, reverenciar los significados ocultos y olvidados, apuntar para nuevas posibilidades y usos, re dimensionar su organización estructural, sugerir nuevas e inusitadas configuraciones. (PEIXOTO, 2002: p. 13)

Las intervenciones son vividas sólo a través de la contemplación, pues se trata de acciones que ocurren a través de la participación de quien pasa por ellas. Buscan provocar reacciones y transformaciones en el comportamiento, en las concepciones y percepciones de los individuos, como un componente de subversión y cuestionamiento de las normas sociales o también a través de las muestras con determinadas proposiciones políticas o problemas sociales, siempre intentando interrumpir el curso normal de las cosas a través de la sorpresa, del humor, de la ironía, de la crítica o de la consternación.

La elección de trabajar medios de intervención a partir del uso poético que apunta sutilezas, movimientos, y provoca al público así como su participación activa y crítica en la ciudad, trae una mirada para el Arte Educación dándole un carácter crítico.

La valoración de las experiencias colectivas en el cotidiano de los espacios educativos que favorecen intercambios mutuos de saberes entre educadores y alumnos, concretamente en espacios de Educación no Formal, ciertamente nos lleva a pensar en la resistencia que existe en medios y ambientes en que la barbarie de una sociedad desigual, está colocada de manera imperativa.

Walter Benjamin “un historiador de las sensibilidades y crítico de la cultura (FREIRE, 1997: P. 43), en su texto “Experiencia y Pobreza” de 1933, nos ejemplifica, la gran crisis de la experiencia que surge a partir del momento en que el desarrollo de la técnica sobrepasa al hombre, y lo que puede pasar cuando la experiencia nos es sustraída:

.....es preferible confesar que esa pobreza de la experiencia no es más privada, sino de toda la Humanidad. Surge así, una nueva barbarie, ¿Barbarie? Si. Respondemos afirmativamente para introducir un concepto nuevo y positivo de la barbarie. Pues, ¿que resulta para el bárbaro de esa pobreza de experiencia?. Ella lo lleva a partir de ahora, a comenzar de nuevo, a contentarse con poco, a construir con poco, sin mirar ni para la derecha ni para la izquierda. (BENJAMIN, 1933: p.115-116)

Sonia Kramer, al argumentar en su artículo a cerca de la Educación contra la barbarie dice:

“Pienso que no corremos el riesgo de llegar a la barbarie, vivimos en ella. Y debemos educar contra la barbarie, lo que significa colocar el presente en una situación crítica y comprender que el pasado al precisar haber sido lo que fue, el presente puede ser diferente de lo que es, y el futuro puede cambiar la dirección que parece inevitable”. (FREIRE, 1997: p. 43)

Kramer, al afirmar que la barbarie es el ahora, nos da la dimensión de la urgencia de pensar en medios de resistencia contra la normalidad vivida diariamente no sólo al encender la televisión y ver las noticias mundiales de un telediario, sino también al salir de casa, y estar tan inmerso en un mundo tan caótico y violento, y ni mismo ser capaz de percibir la realidad perversa en que estamos insertos. Como dice Benjamin, impulsado a

ir para adelante, sin mirar para los lados, sólo ciegamente siguiendo una dirección recta, menos preocupándonos en vivir, y más en sobrevivir a la barbarie instaurada.

El entendimiento del mundo a partir de la valoración de las experiencias colectivas y más completas se volvió una lucha con la realidad que surge de la modernidad capitalista que impone un ritmo acelerado del tiempo y de las relaciones. La búsqueda de la forma de apropiación de los espacios públicos, mismo aquellos que pasan desapercibidos a la mirada cotidiana, va contra una visión individualista de los espacios, que protege lo que es privado, sin darse cuenta de que el espacio público también les pertenece, y puede ser redefinido a partir de sus propias percepciones.

Bibliografía

- Abad, Javier. "Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano". 2009. OEI – Fundación Santillana.
- Elliot. W Eisner, "Cognición y Currículum", El papel de los sentidos en la formación de concepciones. (Texto de cátedra)
- Gentili, Pablo. "Educación y memoria: fragmentos de un poema". Primer artículo de la serie de notas en Contrapunto 20 de Febrero de 2012.
- Giraldez, Andrea "Fundamentos metodológicos de la educación artística".
- Edelstein Gloria "Formar y Formarse en la enseñanza", Edit. Paidós cuestiones de Educación.
- Frigerio Graciela, Diker Gabriela "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Edit. Novedades Educativas Buenos Aires, México. Centro de estudios multidisciplinarios.
- Kramer, Sonia. "Lectura y escritura de maestros". En Propuesta educativa, N° 19, 1998, Buenos Aires, FLACSO.
- Steiman, Jorge. Más didáctica en la educación superior. Edit. Unsam Edita.
- Landreani Nelida. "El taller un espacio compartido de producciones de saberes", Area Grafica, Facultad de Ciencia de la Educación. Año 1996.
- Hernandez Fernando. Educación y Cultura Visual. "La evolución en la educación Artística".
- Huyssen, Andreas: After The Great Divide: Modernism, Mass Culture, Posmodernism, Indiana University Press, Indianapolis 1986

8. “CONVERSACIONES SOBRE LA INVISIBILIDADES ENTRE LA ESTÉTICA Y LA ESCUELA”

Ponencia Individual

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística.

Fabiana Alejandra Márquez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Resumen

La escuela es ese lugar que nos encuentra a todos pensando día a día nuevos modos de hacer escuela, tanto en las posibilidades como (im) posibilidades. Ese espacio a veces resquebrajado, atenuado e incompleto necesita de un (nos) otros que vuelva a pensarlo y resinificarlo y así encontrarles nuevos sentidos. Y es por eso, que la palabra “conversación” invita a pensar como un puente para acompañar, descubrir y habilitar en los espacios escolares (más bien de la escuela) como se vivencia la experiencia de la Estética. Y así la estética ha pasado por mutaciones y bifurcaciones tanto éticas como políticas. Y es en esta conversación pienso indagar, investigar y averiguar sobre las invisibilidades que se entranan en esta relación entre la estética y la escuela. Porque hay algo oculto en las relaciones, espacios, paredes, rincones que nos dicen y hablan. Estas invisibilidades quizás no podamos observarlas en condiciones de las luces “normales” por las que son ataviadas las instituciones todos los días y por eso la significancia de construir nuevos “lentes” para poder (des)ocultar otros sentidos. Esos nuevos sentidos van a ser escudriñados mediante el concepto de la Estética como “reparto de lo sensible”, (Ranciere: 2000:19).

Ponencia completa

En esta conversación, resuena el concepto de reparto de lo sensible como que esas evidencias sensibles que nos permite ver al mismo tiempo la existencia de un común. Cabe preguntarnos como circula la vivencia de lo “común” en la escuela; si esa repartición de las partes y lugares son jerarquizadas a la hora de planificar la vida en común en las

escuelas tanto en sus tiempos como espacios. En esta conversación la idea no es constatar sino interrogar ¿qué es la estética para la escuela? ¿Cómo va operando no sólo simbólicamente sino además en la experiencia los sentidos de la estética en la escuela? ¿A que llamamos espacios de sensibilización? ¿Los modos de conocimiento en la escuela, cuáles han sido? Mi preocupación se halla no solo en poder vislumbrar como llegan a invisibilizarse estas acciones sino también cuales son los posibles caminos de legitimación en ese proceso. La filosofía como categoría creará un aporte importante a la hora de descubrir cómo nace el concepto y sus diferentes significaciones, pero la idea en mi proyecto no es realizar una investigación sobre “La Estética”, sino descubrir como este concepto no sólo atraviesa la escuela en sus percepciones, vivencias sino además como va enlazando ciertas naturalizaciones que son legitimadas por la misma escuela.

La investigación se realizará en la escuela secundaria N° 508 Cecilia Grierson y escuela primaria N°1336 “Combate del Quebracho” proyecto que llevan adelante estas dos instituciones: “El Patio” un puente entre el barrio y la escuela. El Patio es un proyecto socioeducativo y una propuesta no sólo para los alumnos que integran las mismas, sino también para el barrio; encontrándolos pensando y construyendo un proyecto en común. Brinda oportunidades de hacer a partir de los múltiples lenguajes, en el cual el arte es el eje central de este proyecto. El Patio es una ampliación del aspecto educativo formal de ambas escuelas, bisagra entre los diferentes niveles escolares extendiendo en sus propuestas en un hacer plástico, técnico y lúdico resaltando su impronta en las emociones, oportunidades y construcción colectiva.

Planteo del problema

¿Qué lugar ocupan las prácticas estéticas en la escuela?

¿Qué hay detrás de esas invisibilidades, que bajo lupas “normales” no llegamos a visibilizar?

¿Cuáles son esas presencias que no se pueden visibilizar a primera vista?

La escuela se encuentra entramada en relaciones de jerarquías, no sólo a la hora de la enseñanza, sino que simbólicamente ordenan los lugares dejando preestablecido ciertas acciones que causan efectos de naturalización en ese desandar de lo escolar. Deviene pensar la enseñanza a partir de la multiplicidad de lenguajes. Leer una poesía para

enseñar matemáticas, realizar una obra de teatro para aprender “El cuerpo”, pintar con acuarela a la hora de aprender geografía...A la hora de crear los niños se encuentran con los materiales para trabajar en la escuela, de años anteriores: fotocopias, cuadernos, papeles, manuales. Lo normado, disciplinado parece ordenar tramposamente no sólo la conducta de los jóvenes, sino también las respuestas a hora de crear, construir y relacionarse con los demás. La normalidad se presenta como prescripción esencial a la hora de hacer escuela. Espacios que hablan y cuentan un orden establecido: toque de campana para salir al recreo, hora de plástica, acto escolar. Los espacios se convirtieron en estructuras rígidas, encorsetadas que a la hora de trabajar causan una “seguridad” que esconde nuevas formas de ser y ofrecer.

Objetivos Generales y objetivos particulares:

Propósito

Identificar cuáles han sido los efectos producidos en la construcción de un proyecto en común asentado en los espacios de sensibilización.

Aportar a la reflexión de la importancia de los espacios de sensibilización en las escuelas y a una educación estética como un proyecto en común.

Objetivos

Explorar a partir de educación estética, distintos estilos de enseñanzas y estilos de aprendizajes.

Indagar, analizar que estética simboliza y se concentra en la forma de apropiarse en lo escolar y en las relaciones.

Sondear en los encuentros y desencuentros de la vida escolar como se vinculan las experiencias sensibles, cognitivas y sensoriales.

Marcos referentes o teóricos

Enfoque o paradigma

La investigación pretende discutir que surge a través de la conversación entre conceptos y supuestos que circulan en la escuela sobre la estética y su experiencia en la misma, pensando el concepto de estética como el lugar de las formas de hacer y pensar con los

demás. La escuela es ese espacio que recibe al niño, en sus paredes, olores, colores, sensaciones y recovecos. ¿Cómo pensar ese espacio homogeneizado y estandarizado desde otros posibles? ¿Otros lugares? ¿Cuáles son esos lugares? Esas “lupas” que me llevarán a descubrir esos otros posible y como serán andamiadas a partir de una estética entendida como ese reparto de lo sensible; en las relaciones de los espacios donde el niño y joven aprenden y como los múltiples lenguajes va creando tramas a la hora de aprender junto a otros. Una estética entendida como una construcción de un pensamiento colectivo. Los lenguajes se presentarán como una manera de conocer al mundo, jugando sin jerarquías. Cada uno por su lado y a la vez relacionándose entre sí, llevarán a la construcción no sólo de mundos imaginarios sino a situaciones de creación y aprendizaje.

Las construcciones de esas lupas estarán comprendidas en una composición de miradas que caminaran en un mundo de conceptos distantes, ajenos y otros no tanto, con la idea de percibir de otro modo los espacios aparentemente ya conocidos, ya sabidos para aproximarnos explorar y desnaturalizar ciertos tópicos que giran alrededor entre lo que acontece en los supuestos sobre la estética y lo que se experimenta en actos concretos. En ese diálogo con otros pensamientos, es cuando voy detenerme y mirar minuciosamente e intentar que la fascinación o rechazo por algunas teorías no se conviertan en mis propios cercos cognitivos. Con la mirada de una extranjera tratare de visibilizar ciertos efectos, filiaciones que se producen sin dar por asentado lo obvio, lo dado. Y es allí que el arte surgirá como un movimiento liberador, sucumbido por imágenes, sonidos, colores, sensaciones. El arte se convertiría en una manera de trazar y diseñar nuevas formas de construir pensamiento, sin esgrimir a éste como una vara para contar lo que consideramos valioso y apartar lo inútil, sino poder pensar el arte como un modo de relaciones entre las formas de hacer y los modos de pensar.

Categorías Teóricas que se pondrán en juego:

- Concepciones sobre estética en la escuela.
- Espacios de sensibilización.
- Multiplicidad de lenguajes como descubrimiento de una estética (oculta).

Metodología

Observar en los diferentes espacios de la escuela, ya con una selección de categorías conceptuales, esas lupas construidas a través del trabajo teórico; como se distribuyen los

espacios y tiempos por los cuales la escuela comprende como “sensibilizadores”. Se indagará a través del “Estudio de caso”; mediante el uso de:

- Entrevistas.
- Notas de campo.
- Observaciones grabaciones de video y documentos.

El caso por el cual se indagará será el proyecto que llevan adelante la escuela secundaria N°508 y la escuela primaria N° 1336, “El Patio” perteneciente a la ciudad de Santa Fe. El Patio es un proyecto educativo que funciona desde el 2011 en la ciudad de Santa Fe; es una propuesta educativa que modificó los tiempos, espacios y agrupamientos escolares tradicionales, haciendo posible el diálogo de seres y saberes. Los espacios que lo componen, habilitan la participación de personas de todas las edades, en grupos que van conformándose según los intereses e inquietudes. Indagaré en el estudio de caso; como metodología de investigación y no como un instrumento de análisis, y a medida que el caso vaya desplegándose surgirá una teoría más asentada que irá construyéndose entre premisas hipotéticas para poder hacer e ir acomodando nuevas decisiones. Se efectuará una descripción contextualizada del objeto de estudio, descubriendo las relaciones que se dan en esta situación particular, proyecto “El Patio” y su contexto.

Sobre un estado del arte y resonancias que dan cuenta de una Estética devenida en sensibilidad

Primeros esbozos del concepto; Estética en los primeros Programas de Educación en Argentina

Abordar la concepción estética en las escuelas primarias en la Argentina, llevaría un trabajo de gran introspección no sólo en como aparece en los primeros programas educativos sino también en cómo se fundamentó su arribo en dichos programas de educación en la Argentina. Comenzare en la indagación de las huellas que han dejado el estado del arte, sobre la educación estética o más bien como comienza asomarse este concepto en los primeros escritos y /o esbozos en los programas de Educación.

En un principio el concepto aparece entretejido en las materias de música y dibujo, ya que se buscaba una educación integral desde los programas oficiales en educación.

Se suponía que estas dos materias, de “formas estéticas”²⁸ debían colaborar a favorecer el desarrollo armonioso y total del espíritu. Las facultades del alma, el razonamiento, memoria, sensibilidad, imaginación, debían ser ejercitadas en la escuela ya que se buscaba la armonía y la unidad en la formación del hombre.

Los programas de educación se asentaban en un agudo ejercicio de la facultad razonadora, asignándole énfasis en las ciencias como la matemática, en el enteramiento progresivo de la memoria y las demás asignaturas colaboraban con la enseñanza diaria. La música y el dibujo tenían la intensión en su enseñanza en desarrollar la imaginación del niño y desplegar sus sentimientos. El aprendizaje del arte suponía los siguientes tópicos:

- La adquisición de un instrumento expresivo, a través del cual el hombre revelaba las actividades de su vida interior y las relaciones de esa actividad íntima con el mundo externo.
- El conocimiento de las mejores obras que el espíritu humano realizó en dicho arte.

La aprensión artística y el dominio de las técnicas de las artes servían para crear, desarrollar la imaginación y la sensibilidad. Esta sensibilidad permitía discernir entre lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo convirtiéndose en la exigencia del saber, siendo esta unión en los hombres; la belleza implicaba subordinación y solidaridad, sabiendo que lo bueno y lo bello se encuentran en la naturaleza como un todo. ¿Porque subordinación y solidaridad? porque esto implicaba admitir un principio divino, el hombre se debía a las leyes divinas para conseguir esta plenitud, aceptando la existencia de un Dios.

En esa época los países europeos tenían una impronta nacionalista marcada, no hablando desde lo geográfico sino en su manera de sentir y ver al mundo, no así en nuestro país en donde el problema de la nacionalidad era una preocupación latente se determinaba la relación, en qué consistía:

“por la solidaridad de los hombres en lo bueno y en lo bello, virtud que sólo puede ejercer una sensibilidad hondamente trabajada desde niñez” (Monitor de la Educación común, 1928:416)

La imaginación era la fuerza por la que el hombre empleaba las leyes y los principios de la naturaleza, convirtiéndose en la creación de un instrumento que le sea útil a sus fines. La invención y el descubrimiento era fruto de una concepción teórica de la imaginación que

²⁸ Ideas sobre el alcance de la Educación Estética en la escuela Primaria. Leopoldo Marechal. Serie Monitor de la Educación Común, 1928

después era comprobada en la realidad, por ello en la imaginación se redescubría la facultad creadora. La educación estética en la escuela primaria no intentaba hacer de artistas a los alumnos sino concederle una sensibilidad e imaginación que les permitiera poseer herramientas de lucha.

La educación estética se experimentada en la base de las materias de música y dibujo presentaba las desventajas como por ejemplo en la hora de dibujo, a la práctica de ejercicios de repetición y mecanización por ejercicios impuestos. Leopoldo Marechal, uno de los primeros pensadores argentinos, preocupado en instalar relevancia sobre la estética y la enseñanza en la escuela primaria; sostenía que no se tenía en cuenta los intereses de los niños. Según exámenes observados, en mapas coloreados o esquemas repetidos, los niños libraban su fantasía en los márgenes más allá de las directivas impuestas por los maestros. La enseñanza del dibujo no revelaba esas tendencias innatas de los niños en crear e inventar, ya que las copias de una realidad inerte, o un modelo que no les interesaba, no mostraba su sensibilidad esencial. En la naturaleza del niño, surgía un espíritu intrépido que contemplaba la realidad, llamando la atención en él, ciertas cuestiones que percibía según su sensibilidad. La importancia se impartía en lo que era significativo para él, en sus elecciones, gustos, y los efectos que movilizaba sus emociones, el valor en destacar la educación estética en el niño, consistía en que sea un descubridor nato y no un imitador.

En los años 1918 hubo una exposición de trabajos infantiles en el Museo de Arte Contemporáneo en Madrid y a la misma asistieron críticos franceses como; Florent Fels, Andre Salmon mostrando asombro por los trabajos expuestos de niños de entre 8 y 14 años. La muestra generó una genuina sorpresa sobre los dibujos expuestos, ya que estos trabajos estaban provistos de una cuantiosa expresividad, frescura y autenticidad sabiendo los niños no recibieron un trabajo previo de teoría y conceptos. El trabajo que los niños realizaban poseían un programa definido muy diferente con lo que trabajan en las escuelas, este consistía en despertar la sensibilidad del niño asentando su intensión en desarrollar su capacidad creadora y acentuando su emoción a la hora de crear. Con estas nuevas ideas va surgiendo la necesidad de pensar la enseñanza desde otros lugares, de las emociones y la experiencia propia de cada niño como un acontecimiento diferente. Por esto la educación estética debía asentarse sobre dos bases fundamentales:

- 1°)- El cultivo intenso de la sensibilidad.
- 2°)- Un ejercicio constante de la imaginación.

El cultivo de la sensibilidad devenía en que, los niños lograsen conectarse con la naturaleza ya que esta conexión permitiría incitar en él reacciones espirituales, en un trabajo de compenetración sentimental que se solo se lograba sin imposiciones. La imaginación incumbía dejando que el alumno trabaje colocando los elementos captados según su instinto creador.

“La educación estética realizará así su nueva revelación de lo bello, que, según Platón, es el reflejo de lo bueno y de lo verdadero” (Monitor de la Educación 1918:419)

La educación estética en las escuelas encontraba un gran potencial en los niños y podía valerse de esto en su temprana edad ya que los niños eran receptivos a las impresiones de la belleza. La belleza suponía el nudo central de la estética. La enseñanza de la estética en las escuelas no suponía una carga ni para los alumnos ni docentes, porque esta materia provenía de lo espiritual.

En la búsqueda sobre el estado del arte, una de las experiencias que dejaron huellas en nuestra historia fue el caso de la experiencia en la escuela La Serena, en la ciudad de Rosario acompañada por Olga Cossettini, inaugurando otros posibles y modos de hacer escuela, en el cual la imaginación y los vínculos formaban eran los centros nodales de la experiencia. Los lenguajes se colaban en las actividades diarias de los niños. El juego se transformaba en el motor para seguir adelante. La Escuela “La Serena” indudablemente dejó huellas no sólo en los niños sino también en toda una comunidad, en la actualidad los ex alumnos recuerdan a la escuela primaria como ese lugar que no sólo conmovía, sino que también se dejaba afectar. Los registros de esas vivencias que narraron los ex alumnos son contados y atravesados por una sensibilidad muy particular en como los recibía la escuela, inaugurando otros lugares, otros posibles. Una escuela que contiene, pero que también los malestares formaban parte del cotidiano. La experiencia se hacía posible no sólo por Olga Cossettini sino además por el colectivo docente que ensayaba otros posibles reinventándose en el día a día. Su legado dejó huellas ya que en la actualidad siguen imprimiéndose resonancias, inquietudes y maneras de crear y construir colectivamente. Una escuela pensada por y para los niños y en la vivencia en su vinculación con la comunidad. El programa de la escuela estaba asentado en una educación sensorial, basada en el juego, la relación con los demás (afectos) educación

del sentido estético, trabajo de la tierra (jardinería) dibujo espontáneo, asambleas, y exposiciones de los trabajos realizados. En cuanto a la disciplina la escuela tenía una manera particular de resolver esta cuestión; en el modo que, fomentar el bien llevaría a reproducir el bien ayudando a ser independientes. Con respecto al abordaje de la enseñanza, surgía como trascendental la aprehensión del lenguaje acompañado por las propuestas de libre expresión, no incentivando la enseñanza en sí misma del lenguaje sino en la estimulación en el desarrollo del lenguaje propio del niño.

Acerca de la enseñanza de las ciencias, era el conocimiento que se convertía en el pasaje que llevaba adelante en gran parte del trabajo que se realizaba en la escuela, a partir de la intuición, observación y admiración con la particularidad de siempre ir aprendiendo con el otro. En la escuela la Serena; Olga Cossettini no buscaba formar artistas sino más bien a partir de los lenguajes estimular la sensibilidad a convertirse en la hoja ruta para la adquisición del aprendizaje. No había clases de música, no había clases de dibujo, el arte estaba en el vivir de todos los días y por esto la sensibilidad se encontraba en el cotidiano de la escuela. Había una misión solidaria con la gente, y con el barrio. Los niños colaboraban y salían al barrio a concientizar, colaborar y ayudar al barrio siempre orientados sobre los proyectos que ya venían trabajando la escuela. La formación estaba pensada y puesta en el deseo que los niños desplieguen en el futuro su rol de ciudadano participativo, librepensador y no dogmático, la intención estaba en inaugurar en los niños algo tan natural como el amor.

Bibliografía

- Bonofiglio, Leandra. (2014) *“Configuraciones. Hacia una educación ética y estética”*. Rosario, Argentina. Editorial El Remanso.
- Cossettini, Olga. (1939) *“El niño y su expresión”*. (1999). Santa Fe. Ministerio de instrucción pública y fomento. Editorial Municipal de Rosario.
- Cossettini, Olga. *“La enseñanza de la lengua en la escuela primaria”* (1999) Rosario. Editorial Municipal de Rosario.
- Frigerio Graciela- Gabriela Diker (comps) *“Educar sobre impresiones estéticas”* (2012) “Edición Fundación “La Hendija”.
- El Monitor de la Educación Común. “Estética” (1930) Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Ranciere Jacques *“El reparto de lo sensible. Estética y política”*. (2000). Buenos Aires. Editorial Prometeo.

Ranciere Jacques, *“El inconsciente estético”* (2005) Buenos Aires: Del Estante.

Shiller, Friedrich. Kallas (1990) *“Carta sobre la educación estética del hombre”*. (1990) España, Barcelona. Ediciones Anthropos, Ministerio de Educación y Ciencia.

9. La transdisciplinariedad en Educación Artística

Relato de una experiencia pedagógica en los profesorados de Artes de Comodoro Rivadavia.

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Fabrizio Nanni

ISFD N° 806/Comodoro Rivadavia.

Claudia Arocena

ISFD N° 806/Comodoro Rivadavia.

Resumen

Durante los últimos años se vienen realizando en el Instituto Superior de Formación Docente N° 806 “Escuela de Artes” de Comodoro Rivadavia una serie de experiencias pedagógicas con abordaje transdisciplinario. En las mismas se intenta dar respuesta desde la formación inicial a problemáticas propias del ejercicio profesional de los docentes de arte, como lo son por ejemplo; la necesidad de articular contenidos de los diferentes lenguajes artísticos que configuran el área de Educación Artística presentes en el diseño curricular jurisdiccional, en propuestas educativas innovadoras que renueven el sentido del Arte en la escuela y articulen saberes de este campo de estudio con problemáticas del contexto contemporáneo como lo son el cuidado del medio ambiente, la diversidad y la inclusión entre otras.

Frente a esto desde la cátedra de Práctica docente IV que integra estudiantes de los cuatro profesorados que se dictan en esta casa de estudios se recuperan en este relato la experiencia educativa vivida por docentes y alumnos de estas carreras a partir de tres proyectos elaborados por los estudiantes en el marco de la cátedra. Estos proyectos fueron presentados y ejecutados en la primera mitad del presente ciclo lectivo 2016 en la sede del instituto quedando incluidas en los festejos colectivos de la semana de mayo consiguiendo así visibilidad institucional más allá del contexto del aula de clase.

“...una educación que liberada de todos los rasgos alienantes constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad...” (Paulo Freire)²⁹

Ponencia completa

Durante los últimos años se vienen realizando en el Instituto Superior de Formación Docente N° 806 de Comodoro Rivadavia conocido con la denominación de “Escuela de Artes”; experiencias pedagógicas con abordaje transdisciplinario, desde las cuales se intenta dar respuesta en el marco de la formación inicial a problemáticas propias del ejercicio profesional docentes en la actualidad, como lo son por ejemplo; la necesidad de articular contenidos de los diferentes lenguajes artísticos que configuran el área en el marco del diseño curricular jurisdiccional, renovar el sentido del arte en la escuela o articular saberes del propios del campo artístico con problemáticas del contexto como lo son el cuidado del medio ambiente, la diversidad y la inclusión, entre otras.

Esta narrativa deriva por un lado de una experiencia prolongada de casi 10 años de observación e intervención en la enseñanza del arte en escuelas de nivel medio de la región en donde se observan prácticas de enseñanza que están legitimadas desde una perspectiva reproductora que no hacen más que repetir modelos tradicionales de la enseñanza basado en las técnicas provocando que los estudiantes no otorguen ni sentido ni valor a estas experiencias de aprendizajes.

Por otro lado atendiendo a los nuevos diseños curriculares de la jurisdicción se entiende que apuntan a un saber artístico integrador y relacional³⁰ concibiendo al arte como una experiencia y práctica transformadora del individuo y de su entorno.

Es así que el equipo de cátedra que conforma la Práctica Profesional Docente IV para todos los profesorado en esta institución viene realizando una serie de experiencias pedagógicas intentando dar respuestas a estas consideraciones, posibilitando de esta forma la construcción de dispositivos para la enseñanza que favorezcan una nueva concepción del arte y supere prácticas de enseñanza reducidas y enquistadas.

El punto de partida de este proceso se inicia con el poema “La muralla” de Nicolás Guillén, los versos del poeta cubano orientaron las primeras consignas que motivaron estas experiencias de aprendizaje abordando temas como la diversidad, la inclusión, la unidad y la identidad latinoamericana. En aquella oportunidad el trabajo del grupo de

²⁹ Freire, P. (1986). *Educación como práctica de la libertad*. siglo XXI México.

³⁰ Diseño Curricular Educación Secundaria. Área lenguajes artísticos. Provincia del Chubut. 2013.

estudiantes fue presentado en el contexto de los festejos del 25 de mayo que se realizaron en la institución quedando así esa fecha como el momento de cierre de estas propuestas a los largo de todos estos años. A partir de allí se sucedieron ininterrumpidamente siempre durante el primer cuatrimestre en el que los estudiantes cursan esta materia los diversos trabajos de las diferentes promociones, variando siempre las estrategias, así como los temas y motivaciones pero siempre orientados hacia una mirada crítica sobre el arte desde la perspectiva de la complejidad abordando tanto la dimensión política, estética y ecológica entre otras.

En este relato se hace referencia a la reciente experiencia educativa vivida por docentes y alumnos de los profesorados de Música, Artes Visuales, Danzas y Teatro haciendo mención a los tres proyectos elaborados por los estudiantes en el marco de la cátedra durante el presente ciclo lectivo 2016. Cada uno de los cuales fue ideado, diseñado y ejecutado por los estudiantes de las diferentes carreras sosteniendo la consigna de integrar los lenguajes y la fecha de presentación.

Dado que en la actualidad uno de los requerimientos de los establecimientos de nivel medio en esta jurisdicción para el área de Educación Artística es la elaboración de propuestas de enseñanza articuladas entre los diferentes lenguajes artísticos que se ofrecen en cada escuela, lleva a que esta cátedra asuma la responsabilidad de propiciar experiencias de aprendizaje que favorezcan la construcción de proyectos de integración desde una perspectiva transdisciplinaria entre los lenguajes artísticos, a modo de ensayo de lo que en el futuro pudiera ser llevado al aula de clases.

Siendo así y llegado el momento de culminación de este procesos los estudiantes presentan las tres propuestas bien diferenciadas que no sólo cumplían con lo requerido sino que iban más allá recuperando saberes aprendidos en la formación inicial así como también sus propias necesidades y una visión sumamente crítica del contexto tanto en lo macro como en lo micro aportando una mirada crítica del arte.

Los trabajos realizados por los estudiantes fueron los siguientes:

“Turbia”.

Este trabajo estaba atravesado por el tema del cuidado del medio ambiente y en especial del agua, problemática que en nuestra región es de profunda significación. Es conocida la región patagónica por su aridez y escasez de este recurso vital y sumado a esto el tema

de la contaminación que sufre la región a causa de la explotación petrolera y gasífera como así también la degradación del suelo por sus propios habitantes inmersos en la cultura del consumo. La puesta en escena ambientada en los años '60 remitían a la época del boom petrolero y mostraba una playa en la que unos personajes muy divertidos aparecían cantando y bailando una canción típica de la época "las olas y el viento" y ensuciando con desechos todo el lugar. La acción era realizada al ritmo de tambores contruidos con bidones de agua a los que se sumaban otros ejecutantes con instrumentos tradicionales. En el cierre del trabajo aparecía un personaje caracterizado de empresario que terminaba vendiendo el agua a la gente, provocando más desechos lo que termina agravando la situación.

"Vivir en arte"

Esta propuesta fue presentada en la sala teatral del instituto y tenía un fuerte mirada crítica sobre el arte, la representación apeló al teatro de sombras con una ambientación musical realizada con elementos de uso cotidianos, siendo lo más relevante el texto que tuvo la forma de un manifiesto que remitía a los artistas de las vanguardias del s. XX, en el cual se reivindicaba la idea de un vivir en arte oponiéndose a una vida centrada en el conformismo el consumo y la no participación.

"Menos uno"

El disparador de esta propuesta fue la idea de que el público participara de un recorrido de sensaciones en el cual se anulaban el sentido de la vista, esta experiencia recordaba a los happening de los años '60 como así también a un formato teatral que se conoce como el teatro ciego en donde la representación se realiza en oscuridad apelando a los otros sentidos, lo cual configura una percepción de lo real desde otro lugar. En este trabajo el público recorre diferentes sectores ambientados sonoramente con diversos instrumentos e intervenido con objetos y texturas táctiles diversas. Los participantes son guiados con los ojos vendados por unos estudiantes quienes los hacen avanzar o retroceder, detenerse o cambiar de dirección de acuerdo diferentes estímulos, en este caso hay una apuesta a la inclusión desde el paradigma de la diversidad.

Todas estas propuestas fueron consideradas posibles de ser llevadas al aula ya que cumplen con lo sugerido por los diseños en términos de integración de los lenguajes, de significación de los saberes y su contextualización y lo más interesantes plantean una mirada renovada del lugar del arte en la escuela que se acerca más a la perspectiva contemporánea desde el paradigma de la complejidad en relación a la construcción de un conocimiento pertinente desde un abordaje transdisciplinario permitiendo el entrecruzamiento de los diferentes lenguajes artísticos sin perder de vista las particularidades y características inherentes a los mismos, potenciando singularidades desde la diversidad concebido esto desde de una relación de mutua implicancia entre lo único y lo múltiple como plantea Morín³¹ para hacer posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje más integradoras y relacionadas con las condiciones de vida del mundo en la actualidad intentando superar una mirada fragmentada del conocimiento.

Es así que con este relato se pretende dar cuenta del compromiso con la formación inicial tanto de los responsables de llevar adelante estas experiencias pedagógicas desde el rol de formador de formadores, como así también de los estudiantes que se preparan para ejercer el oficio docente, ambos están mutuamente implicados en la vivencia de una experiencia educativa significativa pensada desde una perspectiva liberadora para que en el futuro sean el sostén del cambio tan anhelado por Freyre.

³¹ Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Paris. Francia.

10. Arte X La Quebrada

Educación Artística de “El Mollar a Las Cuevas”

Ponencia Escrita y Audiovisual

Eje temático: Prácticas y Experiencias Innovadoras en la Educación Artística.

Ana Cecilia del Milagro Sanmillán

SANTA RITA TEATRO. Rosario de Lerma.

Este proyecto pedagógico se realizó en 2013 en 6 escuelas primarias de la puna del Departamento Rosario de Lerma: El Mollar, Ing. Maury, Gob. Solá, El Alfarcito, Santa Rosa de Tastil, Las Cuevas y El Colegio Secundario de Montaña El Alfarcito.

Fue impulsado por Santa Rita Teatro, de la localidad de Rosario de Lerma, y uno de los ganadores del Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural y el Ministerio de Cultura y Turismo de la Pcia. de Salta, llevó los leguajes de Teatro, Música y Recreación como complemento de los demás lenguajes artísticos que ya poseía cada institución educativa en cada paraje y se convirtió en una valiosa herramienta para el desarrollo personal, cultural, creativo e imaginativo de los niños que asisten a las mismas; y permitió conocer la realidad de la educación artística en la zona, aún hoy continúa impactando y se hace seguimiento de ello.

Responsables: Prof. Mariela Quiroga (Música); Prof. Pablo Muro / Gonzalo Sivila (Recreación), Lic. Ana Cecilia Sanmillán (Teatro).-

ARTE X LA QUEBRADA. EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE EL MOLLAR A LAS CUEVAS

“ARTE X LA QUEBRADA” surgió como un proyecto pedagógico para ser implementado en 7 instituciones educativas de la Quebrada del Toro de los parajes: El Mollar, Ing. Maury, Gob. Solá, El Alfarcito, Santa Rosa de Tastil y Las Cuevas, como un complemento del área Educación Artística, con los lenguajes artísticos faltantes en las mismas: Teatro, Música y Recreación.-

También formaron parte de ARTE X LA QUEBRADA SANTA RITA TEATRO y el CAJ 3108 (Centro de Actividades Juveniles de la EET Gral. Rudecindo Alvarado) y fue subsidiado por el Ministerio de Turismo y Cultura de la Pcia. de Salta a través del Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural en el segundo llamado 2013.-

Los docentes que trabajaron en este proyecto llevando a cabo las clases en las instituciones educativas son: Mariela de los Ángeles Quiroga (Música), Pablo Muro/Gonzalo Sivila (Recreación) y Ana Cecilia del M. Sanmillán (Teatro y Coordinadora del proyecto).-

El Proyecto se cumplió con éxito en su totalidad cumpliendo con 12 clases de cada área en cada institución educativa.- Cumpliéndose con los 6 conciertos de guitarra y canto a cargo del CAJ 3108 de la EET Gral. Rudecindo Alvarado y con 6 funciones de teatro, de la obra infantil “El Mejor Chocolate del Mundo”, a cargo del Grupo Santa Rita Teatro.- Las instituciones que lograron trabajos finales de muestra con puesta en escena fueron: Esc. De ing. Maury: El Zorro Burlón; y Colegio Secundario de Montaña N° 8214 El Alfarcito: Encuentro.- Las demás escuelas concretaron trabajos finales semimontados con temáticas alusivas a marineros y piratas.-

Se trabajó con alumnos desde Jardín de infantes a 7° Año y en el caso del Colegio Secundario con alumnos de 1° a 4° años (ya que aún no estaba implementado el 5° año).-

Se hizo especial hincapié en el trabajo vocal y gestual, ya que por idiosincrasia en esta zona la proyección de la voz es escasa sólo se la utiliza para el canto de las coplas, también la articulación y dicción.-

Se trabajó también como contenidos la respiración, el cuerpo, los ritmos, los juegos grupales y por equipos, la estructura dramática, el texto dramático, la improvisación, coplas y canciones, la puesta en escena.-

Cada institución educativa hizo un gran esfuerzo cediendo tiempo al desarrollo de este proyecto, contando siempre con la generosidad y total predisposición del personal directivo, docente y de maestranza.- Y varias de ellas incorporaron este proyecto dentro de su planificación.-

Con este Proyecto se trabajó en forma conjunta con las instituciones educativas en los siguientes eventos en los que se presentaron trabajos finales: Colegio Secundario de

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Montaña N° 8214 y Escuela Cnel Rojas N° 4621 ambos de El Alfarcito: “Encuentro” obra de teatro con temática del Día de la Diversidad Cultural y también para el Acto del cierre del periodo lectivo; y canciones y coplas (carnavalitos); Muestra Anual de Educación Artística- Jornada compartida entre las escuelas de El Mollar, Mauri, Solá y Pascha, se presentó El zorro burlón y villancicos.-

Fueron 3 meses de ardua labor en los que los imprevistos no estuvieron ausentes, los docentes que participamos del proyecto notamos que la altura se hizo sentir y mucho.- Ya que el cansancio corporal se hacía sentir con intensidad, a medida que crecía la altura sobre el nivel del mar afectaba la respiración pues había que hacer un mayor esfuerzo para la incorporación de aire al cuerpo y en especial al trabajar en actividades vocales.- En algunos casos afectó la suba de la presión arterial.-

El clima no fue tan benigno, a pesar de desarrollarse el proyecto, fuera de época invernal, pues el viento helado y un sol que quema hasta hacer doler la piel también nos afectó.- La excesiva tierra que se levanta con el viento ocasionó alergias y congestiones.- La gripe también se hizo presente.-

El camino de tierra saliendo desde Rio Blanco en Campo Quijano hasta casi llegar a Maury es de cornisa si se va x arriba y por el lecho del río si se va por abajo, lo que hace que sea inhóspito y peligroso en especial cuando comienzan las lluvias.- La movilidad ideal para esta zona es en vehículos 4x4, por lo que el transporte se vuelve casi imposible en especial si se tiene en cuenta que martes y jueves no hay colectivo, y lunes miércoles y viernes el colectivo sale a las 8.20 desde Campo Quijano y regresa a las 17,00 horas.-

Por el camino tan malo y difícil y hasta peligroso en este tramo, no se consigue casi transporte, lo que da pie para que los pocos que se arriesgan a deteriorar sus vehículos por esta zona cobran precios excesivos por los viajes y no extienden ningún tipo de recibo.-

Pero todos estos imprevistos no hicieron mella en nuestro espíritu y cumplimos con los objetivos del Proyecto y disfrutamos plenamente de esta experiencia maravillosa, de llegar con el arte a la Quebrada del Toro, conocer a sus habitantes y compartir con ellos teatro, música y bellas experiencias.-

El Proyecto “ARTE X LA QUEBRADA”, fue implementado y concretado en su totalidad en las siguientes Instituciones Educativas de la Quebrada del Toro:

INSTITUCIÓN	PARAJE	DIRECTOR
Esc. Gauchos de Güemes N° 4326	El Mollar	Prof. Jorge Elías
Esc. N° 4490	Ing. Maury	Prof. Lucía López Mercado
Esc. San Miguel Arcángel N° 4436	Gobernador Solá	Prof. Laura Mena
Esc. Cnel. J.A. Rojas N° 4621	El Alfarcito	Prof. Celia Montoya
Esc. Cnel. M. Arias, N° 4620	Santa Rosa de Tástil	Prof. Norma Yapura
Esc. N°4474- Las Cuevas	Las Cuevas	Lic. Ricardo Ruiz
Colegio Secundario de Montaña N° 8214 - El Alfarcito	El Alfarcito	Prof. Claudia Jovanovichs

DURACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto se llevó a cabo desde el 02 de Septiembre hasta el 13 de Diciembre.-

PERSONAS CAPACITADAS EN TEATRO, MÚSICA Y RECREACIÓN

Adultos	Jóvenes	Niños	Docentes	Total
65	133	68	18	266

CLASES DICTADAS DE LENGUAJES ARTÍSTICOS

Se dictaron 12 clases de cada lenguaje artístico (teatro, música y recreación) en cada institución educativa. Se adjunta la sinapsis y contenidos que se trabajaron en las clases, los mismos fueron aprobados por los respectivos directores de cada institución.-

CLASES				
Teatro	Música	Recreación	Subtotal x Institución	Total x 7 Instituciones
12	12	12	36	252

ESPECTACULOS Y TRABAJOS FINALES PARA CADA INSTITUCIÓN

Se brindaron 6 Conciertos de Guitarra y Canto, a cargo de Jóvenes del CAJ 3108 de la EET Gral. Rudecindo Alvarado (R° de Lerma) y 6 puestas en escena de la obra de teatro para niños "El Mejor Chocolate del Mundo", a cargo de Santa Rita Teatro (R° de Lerma).-

ESPECTACULOS Y TRABAJOS FINALES			
CONCIERTOS DE GUITARRA Y CANTO	OBRA DE TEATRO	TRABAJOS FINAL DE LOS ALUMNOS	TOTAL
6	6	7	19

Los espectáculos se realizaron en cada Institución Educativa, y en el caso del Paraje El Alfarcito se realizaron en forma conjunta para la escuela Primaria y el Colegio Secundario.-

En cada institución educativa se realizaron trabajos finales algunos más logrados que otros pero lo importante es que todos se animaron y los hicieron.-

TRABAJOS FINALES		
Institución	Nombre del Trabajo Final	Característica
Esc. Gauchos de Güemes N° 4326- El Mollar	Los marineros	Semimontado
Esc. N° 4490 Ing. Maury	El zorro burlón	Espectáculo realizado para Muestra anual de Actividades Artísticas Escuelas Mollar, Maury, Solá y Pascha
Esc. San Miguel Arcángel N° 4436	Los Piratas	Semimontado
Esc. Cnel. J.A. Rojas N°	Marineros	semimontado
Esc. Cnel. M. Arias, N° 4620 Santa Rosa de Tastil	Marineros y Piratas	semimontado
Esc. N°4474- Las Cuevas	Marineros y Piratas	semimontado
Esc. 4621 El Alfarcito	Marineros	semimontado
Coleg. Sec.de Montaña 8214 El Alfarcito	Encuentro	Espectáculo realizado para cierre de año lectivo

MATERIAL DSITRIBUIDO EN CADA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- Material Bibliográfico sugerido para teatro: Olga y El Bullicioso Gallo, El Zorro Burlón, El Pato Atolondrado.-
- Material Bibliográfico con actividades de introducción musical
- Material fotográfico con registros de las actividades realizadas en las instituciones educativas.

I CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- DVD con material fotográfico y videos de los conciertos de Guitarra y Canto, obra de teatro El Mejor Chocolate del Mundo, trabajos finales y clases.-

Este material fue entregado a cada director de cada institución educativa.-

IMÁGENES





11. Contra el Agobio, por la Innovación y el Compromiso en las Prácticas Educativas.

Expositor-Actividad Artística

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

La manifestación artística Latinoamericana en el Currículo.

Vicentin Shirli M.

Instituto Superior de Formación Docente en Artes N°5074 "General Manuel Belgrano"

Resumen

Mi propuesta desde el Área Artística, a favor de la innovación en las actividades escolares, tiene que ver con salir del soporte tradicional y adentrarse a otro totalmente distinto, experimentar en nuevos lugares y hacer de la institución o del pueblo mismo el lugar donde desarrollar la clase. Esto tiene que ver, también, con afianzar el sentido de pertenencia de los chicos hacia estos.

Por lo que propongo a las intervenciones artísticas como centro del proyecto. Dichas manifestaciones plantean la irrupción por parte de los artistas –alumnos- de un espacio - generalmente público- y/o la modificación de objetos predeterminados.

En esta propuesta de tipo contemporánea, el trabajo de los niños adquiere importancia desde la etapa de búsqueda de materiales, ya que se incentiva a la elección a conciencia de ellos (por qué y para qué), pasando por el proceso de producción, y finalmente con la producción en manos, llevarla al exterior, presentarla a todos, modificar con ella, algo, un espacio, personalizar el pueblo, dejar parte de cada uno en éste, y que éste sea parte nuestro.

Ponencia completa

Introducción:

...Un grupo de científicos encerró cinco monos en una jaula, en cuyo centro colocaron una escalera y, sobre ella, un montón de bananas. Cuando un mono subía la escalera para agarrar las bananas, los científicos lanzaban un chorro de agua fría sobre los que quedaban en el suelo. Después de algún tiempo, cuando un mono iba a subir la escalera, los otros lo agarraban a palos. Pasado algún tiempo más, ningún mono subía la escalera, a pesar de la tentación de las bananas. Entonces, los científicos sustituyeron uno de los monos. La primera cosa que hizo fue subir la escalera, siendo rápidamente bajado por los otros, quienes le pegaron. Después de algunas palizas, el nuevo integrante del grupo ya no subió más la escalera. Un segundo mono fue sustituido, y ocurrió lo mismo. El primer sustituto participó con entusiasmo de la paliza al novato. Un tercero fue cambiado, y se repitió el hecho. El cuarto y, finalmente, el último de los veteranos fue sustituido. Los científicos quedaron, entonces, con un grupo de cinco monos que, aun cuando nunca recibieron un baño de agua fría, continuaban golpeando a aquel que intentase llegar a las bananas. Si fuese posible preguntar a algunos de ellos por qué le pegaban a quien intentase subir la escalera, con certeza la respuesta sería: "No sé, las cosas siempre se han hecho así aquí..."

Anónimo

¿Qué puede, o cuanto puede, hacer una escuela y sus actores? ¿Hasta dónde llegan las posibilidades y capacidades de cada uno? ¿Existen los límites, o se crean solos?

Si hace unas décadas la confianza en lo que podía producir la escuela era muy grande, y los docentes se enrolaban en el optimismo pedagógico sin muchos miramientos, hoy se volvió más común la posición contraria. "Con estos chicos no se puede", "En estas condiciones, no pasa nada", "No estamos preparados para esto", son frases repetidas que circundan el ámbito escolar.

Propongo en relación a esto y en base a mi experiencia personal en diferentes escuelas y realidades sociales una objeción a esta postura planteando una revisión de

algunos puntos de partida que –en ocasiones- parecían indiscutibles. Contra el agobio, por la innovación y compromiso, creo que es importante renovar la potencialidad de la escuela para albergar, proveer y proyectar horizontes mejores, más productivos y creativos.

Marco teórico.

Nuevos tiempos, nuevos escenarios, nuevos paradigmas pedagógicos, exigen la gestión de cambios para acompañar una transformación educativa que refleje la movilidad del siglo en estos aspectos. Una propuesta para el cambio, -que incluya estrategias dinámicas, que tenga en cuenta las posibilidades del docente y de los alumnos, sin que estas se conviertan en límites o restricciones para ambos. Pienso, que los Lenguajes Artísticos proveen de una multiplicidad de estrategias y recursos ya que es una actividad humana ligada a la experimentación del goce y el placer que genera la producción de símbolos y sentidos, y a esto se debe apuntar, para lograr un sentido de identificación, una relación entre lo que hacen y lo que son, que encuentren un valor a sus trabajos, que puedan plasmar en ellos su identidad, que puedan ser quienes quieran ser. En lo educativo, el Arte, al ser un discurso abierto y una práctica creativa, desarrolla la capacidad de incrementar y fortalecer el análisis, interpretación y argumentación, imaginando alternativas múltiples. Afianza vínculos y estrecha lazos, los cuales son imprescindibles para comenzar a trabajar en ambientes donde las relaciones son, por así decirles, ásperas, en el sentido que la relación comunicativa entre docente-alumno y alumno-alumno no se da de la manera más relajada para trabajar. Fomentando el diálogo y la comunicación se crean vínculos que favorecen el día a día en el aula.

Con los aportes de las vanguardias el Arte dejó de ser solo “formas bellas realizadas por los artistas”, para empezar a significar otras cosas y comenzar un proceso de explosión de lo artístico fuera de los ámbitos tradicionales.

Enseñar en Artes, cuestión histórica y social

Partamos de la idea de que el Arte en la educación aún no es lo dominante en estos tiempos. Es por ello que la aplicación de innovaciones y de categorías estéticas, en relación al contexto y a la historia social, se hace indispensable.

Frente a los estereotipos, a las formas cristalizadas, a las decisiones e interpretaciones de las industrias culturales, conocer Arte hoy no constituye un mero aditamento, sino una cuestión social –que es ya una problemática- porque las categorías estéticas son imprescindibles para la comprensión del mundo en que vivimos, sobre todo para tener acceso a las transformaciones de esos entornos sociales.

Hay que hacer visible y audible que se va construyendo –y esto afecta a los imaginarios y a las identidades- un sistema abierto en constante renovación y transformación que mezcla imágenes y sonidos tanto nuevos como del pasado.

Mediante el conocimiento de los lenguajes artísticos se pueden fomentar expresiones que divulguen, denuncien, apoyen, afirmen, etcétera, y por lo tanto permitan la formación de una conciencia histórica para el desarrollo de una visión crítica. Además, colabora con la instalación de una sensibilidad no estereotipada que promueve la creatividad y la libertad expresiva.

En estas circunstancias, el docente no es poseedor de un saber cierto, sino de saberes siempre incompletos y actualizables. Esto incentivará a buscar, a ensayar otras visiones, a recibir y se nutrirse de los aportes de los alumnos y construir, con todo esto, conocimientos válidos reflexiones y caminos alternativos.

¿Qué y cuanto puede una escuela?

Centrarnos en lo que puede una escuela es un buen comienzo para reflexionar acerca de la acción escolar en la actualidad. No hay duda que estamos frente a condiciones diferentes de las de hace unas décadas atrás: son otros sujetos, otros conflictos, otras demandas las que se presentan. Estas condiciones son importantes para no caer en tentaciones voluntaristas cuando pensamos en lo que es posible hacer, porque los sujetos muchas veces realizamos ciertas acciones dentro de “repertorios de acción” que están dados por experiencias y prácticas sociales extendidas. Es cierto que podemos inventar y crear nuevas estrategias, pero por lo general esas creaciones son rearticulaciones sobre la base de lenguajes o de experiencias disponibles, y no habría que perder de vista eso que está disponible y que delimita ciertos caminos. Al mismo tiempo, debemos evitar también la tentación contraria: reducir todo lo que sucede en la escuela a un determinismo de su forma actual.

Esto nos lleva a interrogarnos acerca de que enseñamos en la escuela, y como transmitimos los contenidos. Y aquí, dos perspectivas se conjugan: la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la conservación y transmisión de la herencia cultural a las nuevas generaciones; pero a su vez también tiene que ver con el cambio, con la formación de estas nuevas generaciones para que puedan recrear libremente -y a partir de un pasado- su presente, para que puedan hacerlo más propio y original.

Intervenciones artísticas como estrategia para el cambio.

Las intervenciones artísticas³² proponen la irrupción por parte de los artistas en un espacio -generalmente público- y/o la modificación de objetos predeterminados. Hay una reelaboración conceptual y en algunos casos material, que se completa con la mirada del espectador.

Esta estrategia plantea diferentes fases con la intención de que el alumnado participe en la elaboración de las obras artísticas que se desarrollará en los espacios urbanos seleccionados, ya que es fundamental su conocimiento en el contexto real en el que se presentan. La implicación de los jóvenes a los que se forma en la comprensión y análisis de este tipo de propuestas contemporáneas pasa por la importancia que adquiere el trabajo desarrollado por los mismos, consistente en registrar la interacción de los públicos diversos y sus respuestas ante las obras por medio de la observación de las expresiones que generan estas en los espectadores.

EXPERIENCIA ÁULICA

Fundamentación:

Mi propuesta desde el Área Artística para un cambio prometedor en el aula, por el compromiso y el entusiasmo con la materia y contra el agobio y a favor de la innovación

³²Las intervenciones artísticas se dan recientemente en Argentina, podemos decir que hay algunos antecedentes en los ´60 y cobra mayor fuerza a partir de los ´90. Lo que plantea este tipo de convocatorias es "sacar el arte a la calle", en la ocupación física del espacio público por objetos dispuestos en un determinado lugar y convertir el hecho artístico en algo masivo. En cuanto a los mecanismos de producción, éstos se alteran ya que se parte de un objeto o espacio predeterminado, se parte de conceptos que deben ser analizados se debe adaptar la imagen propia, investigar materiales, aplicar nuevas técnicas adecuándola a los nuevos requerimientos.

en las propuestas de trabajo, tiene que ver con salir del soporte tradicional y adentrarse a otro totalmente nuevo, experimentar en nuevos lugares y hacer de la institución misma el lugar donde realizar la actividad. Esto tiene que ver, también, con el sentido de pertenencia de los chicos hacia la institución, quienes se ven totalmente ajenos a ella. Otro aspecto a destacar es la falta de interés o de importancia que le dan a la materia, lo cual venía a consecuencia de que no encontraban relación o uso de ella en su vida cotidiana, lo que desencadenaba el incumplimiento de los trabajos.

Desde el momento en que el alumno escucha, observa, toca los objetos, las palabras y dichos objetos se convierten en parte de él, conforman su conocimiento. La identificación, análisis y valoración de diferentes piezas visuales de su contexto le permitirán reconocer los elementos del lenguaje artístico para lograr una mirada crítica frente a ellas.

Pongo en marcha un proceso de resignificación donde, desde el área artística, pretendo reflejar el intercambio sensible entre mundo externo-mundo interno, que se apropien de este lenguaje como medio para transformar, dar sentido, resignificar el mundo y producir identidad. Actualmente se han diversificado las formas de producción; y es en la práctica donde el encuentro entre lo tradicional y lo contemporáneo, debe ocasionarse, donde esa proliferación en las maneras de producción debe concretarse.

Mi objetivo es, entonces, a partir de esta experiencia piloto animar su creatividad, para hallar una forma original de representación mediante el diseño, la construcción, la recreación, el relieve, para captar sensiblemente el entorno, para experimentar con él y agudizar los sentidos de manera individual y grupal, para lograr una evolución agradable y técnicamente interesante, para ejercitar y perfeccionar la observación y la memoria visual, para conocer su entorno, ser y formar parte de él, para intervenirlo y sentirlo propio mediante una representación personal. De esta manera facilitar competencias en los alumnos, de forma que la aproximación de éstos a la nueva cultura visual y artística que se desarrolla en espacios públicos les lleve a una interpretación y disfrute de lo que está presente en la realidad urbana observada, en la que es tan necesaria la reflexión crítica acerca de lo que acontece en la urbe, que promueve a su vez sentimientos de pertenencia al contexto urbano en el que se enmarcan las propuestas artísticas, es decir, en la institución escolar. A ello se suma el interés de la oferta estética en sí mediante la observación y percepción crítica de aquellas alteraciones que las intervenciones artísticas, que son a la vez evocadoras y funcionales, provocan. Favorece reflexionar sobre los

valores estéticos proyectados en el espacio público y sobre los imaginarios del mundo urbano y su expansión territorial.

Porque se encuentran en una etapa en que descubren que son parte de la sociedad, que pertenecen a un grupo, porque tiene la capacidad de relacionar los elementos, y porque considero que están en condiciones de utilizar herramientas y técnicas más complejas, porque es nuestro deber como docentes brindarles las bases para favorecer la construcción de su identidad. Esto facilitará descubrir y o despertar sus facultades, que desembocarán luego en la resolución de proyectos donde la creatividad y el compromiso se verán reflejados.

Desarrollo del trabajo:

Estos trabajos se llevaron a cabo con alumnos de 2° “C” en la materia *Educación Artística* // en la escuela secundaria Anexo N°1634 de Reconquista, donde concurren alumnos de clase media-baja, con edades que rondan entre los 14 a los 18 años. La actividad se realizó en 6 grupos de entre 4 y 5 integrantes. Consistió en un primer momento en la organización y selección. La consigna fue llevar materiales de desecho: papel de diario, telas, alambres, tapitas metálicas, corchos, sogas, etc., además de cinta adhesiva, pegamentos, pinturas, pinceles buscando combinar materiales en desuso y la creatividad de los alumnos.

Era la primera vez que los alumnos en la escuela secundaria trabajaban la tridimensión, por ello esta actividad me pareció interesante, pudiendo captar en ellos su entusiasmo, al ver que respondían favorablemente a la actividad propuesta y a las consignas sugeridas. En el trabajo se combinó uniformemente lo práctico con lo teórico.

Clase a clase fueron animándose a más. Con esto me refiero a que llegaban con nuevas ideas, colocaban nuevos materiales, los combinaban, variaban el diseño, las formas y figura de cada animal, traían información complementaria y anexaban a la fundamentación original de sus proyectos.

La intención era poner en este trabajo todo el potencial creativo. Aquí las cosas no se hacían ni bien ni mal, sí debían hacerse. Buscaba reforzar su confianza, favorecer aún más el trabajo en equipo y a la vez implementar la temática “Alebriges”, dando lugar aún más a la imaginación.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Asimismo, me propuse planificar producciones grupales, para que los alumnos/as aprendan a integrar sus visiones individuales en esta producción colectiva.

Los resultados fueron extraordinarios, lograron un disfrute de lo que estaban haciendo, donde la reflexión se hizo presente al momento de exponer y explicar a los demás compañeros el fundamento de su trabajo, el porqué de esa forma, o la presencia de ese color.





Conclusión

Las artes enseñan que existe más de una respuesta correcta, y se le da un valor agregado a la individualidad, que se convertirá en una virtud. Con las artes se desean cultivar y promover soluciones individuales, porque en el mundo al que se enfrentarán los/as alumnos/as en el futuro podrán convergerlas y así formar soluciones alternas y grupales. De esta manera, se creará una población tolerante con la diversidad.

Ante la despreocupación de algunos de ellos por las actividades propuestas, me planteé como aplicar los mismos contenidos respetando el plan de trabajo pero de una manera dinámica y entusiasta.

El concepto de Arte, de Intervenciones Artísticas, de Alebrijes como expresión del lenguaje me ha ayudado a la flexibilización de los límites entre los contenidos a dar y la actividad a desarrollar, posibilitando investigaciones de campo más amplias y ricas en este proceso de construcción de conceptos.

En este caso en particular, los contenidos de ningún modo están al servicio de la construcción de Alebrijes, sino que a partir de ellos, su sentido fue enseñar a los alumnos a pensar su experiencia, a pensarse como sujeto social, a comprometerse en la democratización de la cultura y a involucrarse culturalmente.

Los resultados fueron extraordinarios, lograron una total apropiación de la actividad, disfrute y reflexión durante y al final del proyecto. El hecho de haber fundamentado cada trabajo les dio la posibilidad a ellos mismos de resignificar su trabajo y el área artística, donde lo académico, lo teórico y la expresión de la profundidad de los sentimientos, la pasión, los sueños y la utopía se exteriorizaron en el papel y en la construcción.

Por esto creo que es importante renovar la potencialidad de la escuela para albergar, proveer y proyectar horizontes mejores, más productivos y creativos.

Para finalizar, concluyo que mediante esta experiencia piloto por la resignificación del área artística es posible, que las propuestas dinámicas contra el agobio, por la innovación y compromiso dieron resultado. Simplemente hay que darle la posibilidad al cambio, a la aplicación de innovaciones y de categorías estéticas, en relación al contexto y a la historia social, frente a los estereotipos, a las formas cristalizadas, para la comprensión del mundo en que vivimos, sobre todo para tener acceso a las transformaciones de esos entornos sociales.

Bibliografía

- Azzerboni, Laura, *Plástica en la escuela, El aula en el arte*, MMV ByLandeira Ediciones S.A., Buenos Aires.
- Brandt, Ema y SPRAVKIN, Mariana, *Cuaderno de imágenes*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

Coronel, Blanca Machuca, entre otros, *Arte, cultura y contexto, El arte de informARTE*, Agentes de prensa de artistas argentinos, Gualeguaychú, Argentina.

Ediciones Banco Velox (2001), *Pintura Argentina*, Serie Libros de Arte, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2010), *El monitor de la educación*, N°25 - 5^{ta} Época, Noviembre de 2010, Posibilidades y límites de la acción escolar, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2012) *Diseño Curricular Jurisdiccional*, Educación Secundaria ciclo básico, Santa Fe.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), *El monitor de la Educación*, N°14 - 5^{ta} Época, Septiembre-Octubre de 2007, La escuela: Entre el cambio y la tradición, Buenos Aires, Argentina.

MNBA Clarín (2011), *Grandes Pinturas del Museo Nacional de Bellas Artes*, Argentinos y latinoamericanos, Buenos Aires.

Página Web: <http://thecitylovesyou.com/urban/tag/arte-urbano/page/35/> Nov, 2013.

ARTES VISUALES

PONENCIAS

1. Verónica Aguirre, Carolina Eva Martínez, Marta Paz. <i>Escenarios de arte para el juego en la primera infancia. Instalaciones artísticas para jugar</i> (Mendoza)	211
2. Verónica Aguirre, Carolina Martínez, Marta Paz. <i>Experiencias innovadoras de arte contemporáneo para la actualización docente en el área artística.</i> (Mendoza).	221
3. Camila Arispe, Daniela Di Palma, Daniela Ferreras, Ignacio Gatti. <i>La construcción de la identidad en la formación docente en Arte: entre ser artista y ser docente.</i> (UNCPBA)	231
4. Marcia Aiello. Sobre la obra de Barraco Maurizio (Palermo - Italia) <i>Blasphemia.</i> Autora Crítico de Arte Francfurt Alemania.	245
5. Nidia Bulos, Verónica Wustten. <i>La educación en la construcción del derecho al arte.</i> (UADER)	275
6. Graciela Carballo, Andrea Dutilh, Geisha López. <i>Recreando memorias. La manifestación artística latinoamericana en el currículo</i> (Córdoba)	284
7. Ana Castro. <i>Detrás del agua. Arte y Memoria: Prácticas artísticas originadas en las inundaciones del 2003 en la ciudad de Santa Fe.</i> (UNL)	291
8. María Inés Destéfano. <i>Grabado menos tóxico en la escuela media y en los institutos de nivel terciario</i> (Sta. Fe)	301
9. Silvana Galetto, Cecilia Marcantonio, María Paula Panza, Renzo Pignoni. <i>El abordaje de arte contemporáneo en la currícula posmoderna.</i> (UNR)	310
10. Silvia Alejandra García. <i>"Tramas".</i> (Rogelio Yrurtia - Mar del Plata).	321
11. Marcela Giuffrida. <i>La geolocalización y el arte como nexo entre culturas</i> (CONSUDEC).	329
12. María Victoria González, Milena Roggero. <i>Hortalizas de calidad incorporando ReciclArte en la Escuela Agrotécnica.</i> (Casilda)	340
13. Militza Laciari, Adriana Potenzoni, Marcelo Uliarte y María Rosa Rild. <i>Alumnos: Maira Amaya, Nicolás Correa y Santiago Molina. Dibujando la arquitectura moderna residencial de San Juan.</i> (UNSJ).	347

14. Valeria Lepra. <i>Editoriales cartoneras en América Latina. Prácticas colaborativas y modalidades de autoría.</i> (Universidad de la Rca. Uruguay).	354
15. Griselda Osorio. <i>Formación docente en artes, una práctica de radicalización democrática.</i> (UNC)	362
16. Anabella Penalva y Malena San Juan. <i>Las paredes de los estudiantes. Reapropiaciones del espacio escolar.</i> (CABA).	373
17. Victoria Elisabeth Rodríguez. <i>La escala y el impacto visual en la enseñanza de escultura.</i> (U.N.A., Y.S.F.A. "Rogelio Yrurtia" y Escuela de Arte de Campana)	385
18. María Elisa Welti. <i>Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión.</i> (UNR)	395

COMUNICACIONES / RELATORÍAS

19. María Gracia Ale, Sara Carpio. <i>El Proyecto inter-cátedra como generador de espacios de investigación y de intercambio de experiencias en prácticas de Educ artística</i> (UPC-UNC).	412
20. Marina Biondi, Silvia Miotti, Violeta Rueda. <i>Interfaces sensibles.</i> (Rosario).	422
21. Silvia Gago, Leticia Oliva. <i>Ver para entender. La experiencia de materias de arte en otras disciplinas.</i> (UADE).	433
22. Valeria Stefanini. <i>Trabajar con el otro desde el arte. Arte contemporáneo como materia universitaria para no especialistas.</i> (UADE-CABA).	443
23. Gabriela Zucchi. <i>"9 de Julio, ¿a qué te suena?". Un acercamiento al momento histórico desde el lenguaje visual.</i> (CABA).	452

TALLERES

24. Pilar de León, Mónica Tomeo. <i>Nosotrxs nos parecemos.</i> (Uruguay)	462
25. María Paula Giglio. <i>Dispositivos didácticos para la enseñanza del Color.</i> GEAP/CIPADI.FAUD/UNMDP.	470
26. Celeste Sánchez Sáenz de Tejada, Silvina Rodríguez, Marilina Lema, Alejandra Torres. <i>"El libro de Artista: Operación Didáctica "</i> . Esc. Sup. de Comercio Carlos Pellegrini- UBA.	480

PONENCIAS Y TALLERES

1. Escenarios de arte para el juego en la primera infancia.

Instalaciones artísticas para jugar.

Ponencia

Eje temático: Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Marta Paz, Verónica Aguirre, Carolina Eva Martínez

Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.

El presente trabajo da cuenta de un proyecto de extensión articulado entre dos instituciones de la Uncuyo, el mismo consistió en el desarrollo de propuestas de Arte contemporáneo: instalaciones artísticas para el juego con niños de salas de jardín de 4 y 5 años.

Consideramos que las instalaciones artísticas, pueden ser integradas en la educación inicial para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario.

La propuesta buscó promover escenarios donde se vinculen dos de los pilares de la educación inicial en las escuelas actuales: el juego y el arte a partir de la transformación creativa de espacios cotidianos en la escuela.

Los objetivos propuestos fueron los siguientes:

- Revalorizar los lenguajes no verbales como vehículo esencial de ideas, sensaciones, emociones, entre otros.
- Valorar el Arte como experiencia significativa.
- Reconocer la importancia del Arte y el Juego en la Educación Inicial.
- Promover/posibilitar la exploración de materiales estructurados y no estructurados y por ende, transformaciones de dichos materiales.
- Crear sentido de pertenencia a una comunidad apropiándose creativamente del espacio escolar.

Las instalaciones fueron creadas por estudiantes de tercer año del profesorado universitario de Educación Inicial, y se realizó un registro audiovisual exhaustivo del proceso de trabajo.

El proyecto de extensión: Escenarios de arte para el juego en la primera infancia. Instalaciones artísticas para jugar, se desarrolló de manera articulada entre dos instituciones de la UNCuyo: la Facultad de Educación Elemental y Especial y la Escuela Carmen Vera Arenas (Escuela primaria de la Universidad); el mismo consistió en el desarrollo de propuestas de Arte contemporáneo: instalaciones artísticas para el juego con niños de salas de jardín de 4 y 5 años.

Consideramos que las instalaciones artísticas, pueden ser integradas en la educación inicial para la innovación educativa, la vinculación del Arte y el juego con una participación activa de los niños y como modelo de desarrollo comunitario.

La propuesta implementada buscó promover escenarios donde se enlacen dos de los pilares de la educación inicial en las escuelas actuales: el juego y el arte a partir de la transformación creativa de espacios cotidianos en la escuela

Una instalación surge mediante la transformación de un espacio concreto con la incorporación de otros elementos, o la modificación de los ya existentes, para crear una nueva unidad de significado. Es una obra única generada a partir de un concepto o una narrativa que se desarrolla en un espacio concreto. Es una forma de hacer arte que involucra e integra el propio espacio en la obra. Asimismo, la instalación se concibe como arte efímero que se desarma o desmonta luego de un tiempo establecido y además rompe las barreras de los géneros tradicionales y se entrecruzan la pintura, la escultura, la arquitectura y los recursos expresivos audiovisuales.

La instalación posibilita la implicación corporal de los niños/as, facilitando la construcción de la identidad y la apropiación del espacio. Toma como punto de referencia el imaginario de los niños y las presentaciones estéticas para su manifestación. Así pues, se produce un encuentro maravilloso entre la idea y la emoción, entre lo cotidiano y lo imposible. Con las instalaciones aprenden a valorar el espacio, comprender su naturaleza y los factores que determinan su percepción. En la instalación, el niño y la niña están dentro de la obra, la viven e interpretan como el actor que se mueve en el escenario creado para el desarrollo de su propia acción.

La propuesta promovió la creación de escenarios para vincular como se ha mencionado dos de los pilares de la educación inicial en la educación actual: el juego y el arte a partir de la transformación creativa de espacios cotidianos en la escuela.

Entendiendo el espacio, como un “territorio” en el que los niños y las niñas pueden identificarse para realizar nuevas experiencias mediante el juego creativo por ello el

proyecto apela a configurar el espacio escolar como una propuesta de acercamiento y exploración del arte a partir del juego y de la experiencia estética infantil.

Además de la presentación estética de los objetos, los espacios de experimentación, transformación y juego se configuran con los mínimos elementos y objetos, buscando siempre que exista un “diálogo” entre ellos y una complementariedad.

La instalación parte de un espacio vacío, o por lo menos espaciado y libre de mobiliario; en el cual se colocan (distribuidos de manera intencional) los objetos o materiales con que se realizará la propuesta lúdica. Debe presentar una "seducción estética".

En relación al juego retomamos conceptos de Patricia Sarlé (2008), quien enuncia tres características específicas del juego, particularmente útiles a la hora de planificar las propuestas: la auto motivación, la relación entre medio y fines, y su carácter simbólico. Características que se vinculan estrechamente con los rasgos distintivos de las propuestas artísticas.

Rescatar el valor y la importancia de estas particularidades, facilitará la apertura de caminos que permitan reconocer el valor del juego en si (no como medio para) es decir del juego como un objeto cultural específico y pertinente para ser abordado en contextos escolares

El niño juega como expresión de su participación en el mundo social y cultural, según diversos investigadores la imaginación y la fantasía no brotan de la nada, tienen un soporte en el campo social.

El espacio del jardín ofrece una “textura lúdica” particular donde se vincula arte y juego. Patricia Sarlé (2008), expresa que existe una suerte de textura lúdica que les da a las salas de jardín un aspecto particular. Son visibles estas características lúdicas, como por ejemplo el grado de libertad de movimientos, la distribución de objetos y de los niños, el humor, el chiste, el suspenso en los tonos de voz, el interés y la motivación de los niños; con o sin presencia de un educador.

La textura lúdica, sería la que define la actividad específica que se desarrolla en el jardín de infantes: el juego. Se puede decir que todas las actividades se enmarcan en un contexto particular que conforma su textura lúdica. Puede considerarse como una subestructura que particulariza las salas de educación inicial y le otorga una imagen característica en diferentes contextos. Comprende también las decisiones que involucran de manera consciente e inconsciente a educadores y niños y también a los componentes

de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares).

Algunos de los objetivos fundamentales planteados en el proyecto son: la revalorización de los lenguajes no verbales como vehículo esencial de ideas, sensaciones, emociones, entre otros, para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética.

Otro propósito de la propuesta fue la valoración del arte como experiencia significativa y el reconocimiento significativo del mismo vinculado al juego en la Educación Inicial. Asimismo, se buscó promover/posibilitar la exploración de materiales estructurados y no estructurados y, por ende, transformaciones de dichos materiales a través de la presentación de propuestas artísticas. Finalmente, la propuesta se orientó a crear sentido de pertenencia a una comunidad apropiándose creativamente del espacio escolar, en torno a un clima lúdico que permitió la integración de los diversos actores de la comunidad educativa.

Como metas específicas de este proyecto podemos mencionar las siguientes:

- Construir instalaciones artísticas como escenarios estéticos-artísticos para el juego infantil.
- Vincular a los estudiantes de la FEEYE, futuros docentes, con los docentes y niños de la ECVA.
- Propiciar instancias para compartir emociones e ideas con los niños.
- Realizar de manera conjunta (docentes y niños), acciones de apreciación-contemplación como así también de exploración-producción- creación.
- Documentar el proyecto en las diferentes etapas a través de diversos medios (escrito, fotográfico, audiovisual)

En relación a la metodología utilizada se desarrollaron propuestas grupales de instalaciones artísticas elaboradas por estudiantes de tercer año de Profesorado de Educación Inicial de la Feeye desde la Unidad curricular: Lenguaje Plástico Visual y aprendizaje, con la coordinación de las docentes de Artes Visuales a cargo de la cátedra y el acompañamiento de las docentes de Sala de 4 años turno tarde de la escuela Carmen Vera Arenas.

Para el desarrollo de las mismas se abordó previamente en clase, material bibliográfico específico y se analizaron diversas obras de arte contemporáneo y en especial las vinculadas al juego y la primera infancia.

Se propuso a los estudiantes que realizaran la documentación visual- audiovisual (fotografías y video) de todo el proceso de trabajo como una forma de desarrollar la investigación pedagógica reflexiva a partir de las propias prácticas. (Se gestionaron las autorizaciones correspondientes para el registro de las actividades de los niños)

Las propuestas se desplegaron en el espacio institucional compartido por la Facultad y la Escuela primaria (espacios abiertos y de circulación comunes). El registro de las mismas constituyó una instancia de evaluación integradora para acreditar la Unidad curricular mencionada. Se realizó una evaluación posterior de la experiencia a cargo de las docentes (Docentes de Artes Visuales de la Feeye y docentes de Educación Inicial de la ECVA), a partir del registro del proceso y resultado del proyecto, con la presentación de un informe final.

Teniendo en cuenta los objetivos y metas propuestas como evaluación posterior del proyecto podemos destacar algunos aspectos importantes:

La creación de escenarios de arte permitió la exploración de materiales estructurados y no estructurados y por ende, transformaciones de dichos materiales a través de la presentación de propuestas artísticas, asimismo se logró la exploración del espacio institucional con una mirada indagadora lo que permitió identificar espacios comunes propicios para el desarrollo del juego, los cuales fueron transformados-enriquecidos por la disposición de materiales no estructurados para la creación de las instalaciones artísticas.

Se consiguió una vinculación muy significativa entre los estudiantes de la FEEYE, futuros docentes, con los docentes y niños de la ECVA, una meta cumplida que reconocemos como una búsqueda constante a nivel institucional, pero que no siempre logra concreción en la práctica. Los distintos participantes resaltan la importancia del trabajo en equipo en las diferentes etapas del proyecto, esto incluyó diversas tareas entre ellas la gestión de permisos administrativos para la interacción de docentes y estudiantes de ambas instituciones, el acuerdo de horario de trabajo y la disponibilidad de espacios de uso común, las autorizaciones para poder realizar registro fotográfico de los proyectos (considerando que se realizaría registro fotográfico-y de video de menores de edad), entre otras gestiones necesarias.

Este proyecto permitió un fortalecimiento en el sentido de pertenencia a la comunidad institucional apropiándose creativamente del espacio escolar compartido con la Facultad con la Escuela Primaria. Se logró la implicación corporal de los niños/as, hecho que

facilita la construcción de la identidad y la apropiación de esos espacios que partían del imaginario de los niños y las presentaciones estéticas para su manifestación.

Un aspecto importante es que las propuestas grupales contemplaban un tiempo de exploración, manipulación y experimentación de las posibilidades de los distintos materiales, los cuales estaban al “alcance” en cada una de las propuestas

Se generó un clima lúdico que modificó la cotidianeidad no sólo en las actividades de los niños de sala de 4 de turno tarde, sino también modificó el aspecto estético y el recorrido de los espacios institucionales transformados a través de las instalaciones artísticas. Diferentes integrantes de la comunidad educativa (docentes, no docentes, y padres), se constituyeron en espectadores casuales sorprendidos por la modificación estética y las dinámicas de interacción de los niños en estos espacios, se observó por parte de ellos una significativa apreciación de los escenarios de juego propuestos.

Las estudiantes de Profesorado manifestaron en su mayoría que el proyecto propició instancias para compartir emociones e ideas con los niños, un acercamiento al mundo infantil a partir de la interacción directa a través de diversos lenguajes con acciones de apreciación-contemplación como así también de exploración-producción- creación entre docentes y niños. También se pudo reconocer una creciente apreciación por parte de las futuras docentes de la textura lúdica en la educación inicial, la valoración del juego como propuesta fundamental dentro de las salas y su articulación con los lenguajes artísticos.

Se concretó durante todo el proceso de trabajo la documentación exhaustiva del proyecto en las diferentes etapas a través de diversos medios (escrito, fotográfico, audiovisual). Este material constituyó un registro pedagógico fundamental para elaborar los trabajos finales de los estudiantes en instancia de exposición, y evaluación conjunta de los resultados obtenidos.

La etapa de la evaluación fue muy enriquecedora de reflexión y reconocimiento del trabajo realizado, como así también de análisis de aquellos aspectos a mejorar en próximos trabajos grupales como también en su futuro profesional en las aulas.

La mayoría de las estudiantes manifestaron el interés de profundizar prácticas de estas características, y también expresaron la necesidad de transferencia e implementación de estos proyectos en otras escuelas del medio mendocino.

Como cierre del proyecto se acordó con las docentes de sala de 4 años poder compartir la experiencia y plasmar resultados en las carpetas de los niños, para ello seleccionamos e imprimimos fotografías a color de los momentos significativos de la

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

participación de los niños, estas imágenes fueron acompañadas por un resumen breve del proyecto para que los padres conozcan detalles y objetivos del mismo. Esta tarea también les otorga un valor muy importante a estas actividades artísticas efímeras, pero altamente significativas que vivencian los niños, que pueden ser registradas por las nuevas tecnologías para dar cuenta de aprendizajes muy valiosos.

Considerando la evaluación satisfactoria del proyecto realizado se pretende una nueva implementación durante el próximo ciclo, con ciertos ajustes a acordar entre los distintos participantes. Por otro lado, se propone avanzar en la transferencia de este proyecto a otras escuelas del medio en especial a los jardines de escuelas públicas, para hacer efectiva la tarea de difusión y extensión en el contexto educativo local, una de las tareas esenciales de la actividad docente universitaria.







Bibliografía

Abad Molina, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. Revista Aula de Infantil, nº 32. Pp. 10- 16.

Augustowsy Gabriela (2012). El Arte en la enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

- Brandt, E; Soto, C., Violante, R y Vasta, L. (2009) Informe final del Proyecto de Investigación “La enseñanza y el aprendizaje de los lenguajes artístico-expresivos en el jardín maternal: el caso del lenguaje plástico-visual”. ISPEI “Sara C. de Eccleston” INFD Instituto Nacional de Formación Docente.
- Cabanellas, I., Eslava, C, y otros. (2014) Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona. España. Graó.
- Diseño curricular para la Educación Inicial. (2015). Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa. Dirección de Planificación de la Calidad Educativa. Mendoza. Argentina.
- Moreno. Inés (2012) Espacios de juego. Intervenciones lúdicas en educación, salud, empresas y áreas públicas. Bs As. Argentina. Ed. Bonum.
- Ruiz De Velasco Gálvez, Á. – Abad Molina J. (2011). El juego simbólico. Barcelona. España. Editorial Graó.
- Sarlé, Patricia. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

2. Experiencias innovadoras de arte contemporáneo para la actualización docente en el área artística.

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Carolina Eva Martínez, Verónica Aguirre, Marta Paz

ISFD y T N° 9-002 Normal Tomás Godoy Cruz.

El presente trabajo da cuenta varios proyectos seleccionados y realizados en el ISFD y T N°9-002 Normal Tomás Godoy Cruz, en el marco del plan de formación permanente (PNFP), plan cuyo objetivo era la formación y actualización docente.

Las propuestas tienen en común la articulación entre el arte contemporáneo y la educación artística: las formas en que opera el arte contemporáneo pueden ser insumos enriquecedores para la innovación en la educación artística.

Las propuestas llevadas a cabo durante los años 2014-2015 fueron:

- Arte comunitario y juego en la primera infancia
- Arte público. Muralismo contemporáneo.
- Arte contemporáneo latinoamericano en la educación secundaria
- Arte comunidad, educación primaria y secundaria

En relación con la educación primaria e inicial fue fundamental el cruce entre arte contemporáneo, juego y participación. Cuestiones como espacio público, cuerpo, identidad, comunidad, cultura visual, entre otras, fueron problematizadas especialmente en los cursos para nivel secundario.

A partir del análisis y creación de instalaciones, performances, intervenciones en el espacio público se trabajó desde lo experiencial para luego pasar a la conceptualización.

Como evaluación de los encuentros, los asistentes elaboraron y desarrollaron un proyecto comunitario de arte contemporáneo en su lugar de trabajo, en el que debían registrar el proceso de trabajo.

Las propuestas de los diferentes talleres abordaron manifestaciones de arte contemporáneo: performances, instalaciones, intervenciones urbanas, entre otras; y su vinculación con la escuela, para promover experiencias innovadoras e inclusivas vinculando arte, participación, comunidad, contexto.

En los talleres los docentes pudieron experimentar, explorar obras y hechos artísticos, materiales diversos, y generar propuestas creativas que permitieron brindar nuevas alternativas para el desarrollo de proyectos que vincularon el arte con la comunidad.

Los talleres abordaron problemáticas inscriptas dentro de las tendencias de Arte Contemporáneo donde se proponen modelos perceptivos, experimentales, críticos, y participativos. Acciones comunitarias basadas en una participación creativa que se sirven del arte como facilitador de procesos de identificación, la elaboración de sentido y la afectividad, y en las cuales el espectador tiene una activa participación en la obra misma.

“Arte comunitario y juego en la primera infancia”

Consideramos que las manifestaciones de arte contemporáneo pueden ser integradas en la educación inicial para la innovación educativa y como modelo de desarrollo comunitario, al entender que los intercambios, las invitaciones, los encuentros, los acontecimientos, las celebraciones, etc., pueden también determinar una producción artística.

Los niños en la primera infancia se apropian e interactúan de un modo particular con los diversos espacios y objetos, interpretando sus experiencias desde el juego simbólico.

Las propuestas y acciones comunitarias abordadas en el taller se basaron en una participación creativa, a través de proyectos que plantean una participación activa de los niños como creadores y participantes en proyectos artísticos: performativos, a través del juego espontáneo y libre; instalaciones artísticas en el espacio escolar de nivel inicial, entre otras.

En relación al juego retomamos conceptos de Patricia Sarlé (2008), quien enuncia tres características específicas del juego, particularmente útiles a la hora de planificar las propuestas: la auto motivación, la relación entre medio y fines, y su carácter simbólico

Rescatar el valor y la importancia de estos rasgos facilitará la apertura de caminos que permitan reconocer el valor del juego en sí (no como medio para) es decir del juego como un objeto cultural específico y pertinente para ser abordado en contextos escolares

El niño juega como expresión de su participación en el mundo social y cultural, según diversos investigadores la imaginación y la fantasía no brotan de la nada, tienen un soporte en el campo social.

El espacio del jardín ofrece una “textura lúdica” particular donde se vincula arte y juego.

Patricia Sarlé (2008), expresa que existe una suerte de textura lúdica que les da a las salas de jardín un aspecto particular. Son visibles estas características lúdicas, como por ejemplo el grado de libertad de movimientos, la distribución de objetos y de los niños, el humor, el chiste, el suspenso en los tonos de voz, el interés y la motivación de los niños; con o sin presencia de un educador.

La textura lúdica, sería la que define la actividad específica que se desarrolla en el jardín de infantes: el juego. Se puede decir que todas las actividades se enmarcan en un contexto particular que conforma su textura lúdica. Puede considerarse como una subestructura que particulariza las salas de educación inicial y le otorga una imagen característica en diferentes contextos.

En las escuelas infantiles esta “textura lúdica” comprende también las decisiones que involucran de manera consciente e inconsciente a educadores y niños y también a los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares).

Los objetivos principales del taller desarrollado fueron los siguientes:

- Reconocer algunas características de manifestaciones de arte contemporáneo, para poder relacionarlas con las intervenciones escolares propuestas.
- Entender el arte como experiencia significativa, a través de la producción de performances e instalaciones.
- Reconocer el juego compartido como metáfora de vida.
- Crear sentido de pertenencia a una comunidad apropiándose creativamente del espacio escolar.

En relación a la evaluación final: Los docentes participantes acreditaron el taller desarrollando un proyecto comunitario en su lugar de trabajo: a través de ideas y materiales sencillos ofrecieron nuevas escenografías, espacios, experiencias (involucrando lo sensible) para el desarrollo del juego, donde niños y niñas pudieron experimentar, descubrir y disfrutar el nuevo espacio artístico-lúdico, para luego apropiarse de la realidad con interpretaciones creativas propias.



“Arte público. Muralismo contemporáneo”

Dentro de este taller se trabajó el análisis y la elaboración de proyectos artísticos vinculados al mural contemporáneo, que incluyó manifestaciones de pintura tradicionales como así también nuevas expresiones relacionadas al arte callejero, graffiti, entre otros.

Los murales, estenciles, grafitis, afiches publicitarios, están presentes en la vida institucional y en la comunidad como portadores de mensajes complejos, otorgándole además una impronta estética particular; sin embargo, difícilmente son abordados como producciones artísticas de referencia en la enseñanza del arte. Desde el taller se abordaron diversas manifestaciones del arte contemporáneo, a partir del análisis de la implicancia social de estas manifestaciones y la vinculación de las mismas con la construcción de una nueva ciudadanía.

La participación activa e inclusiva de todos los actores escolares como así también la integración de la comunidad, permitió contextualizar propuestas de creación colectiva de obras murales como proyecto socio comunitario tendiente al fortalecimiento de la identidad.

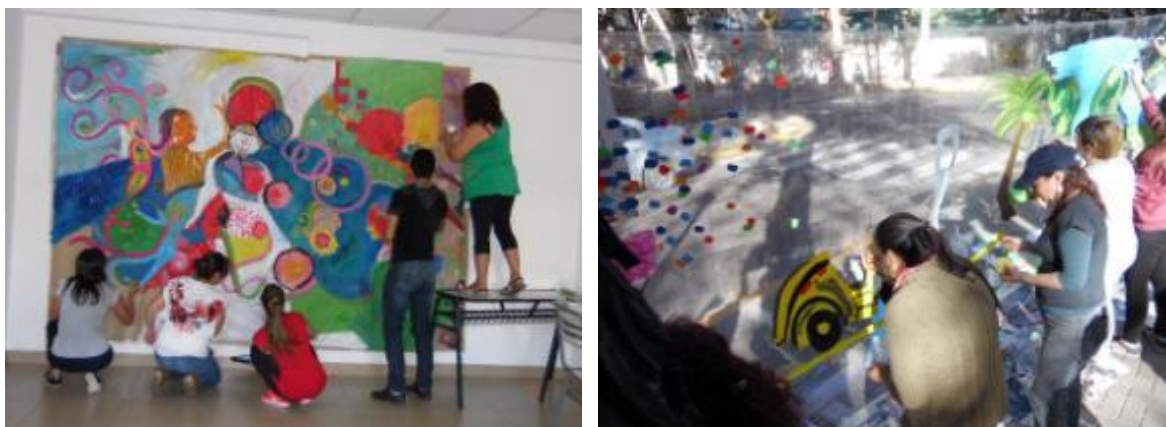
Los objetivos propuestos desde este taller fueron los siguientes: recuperar los mensajes de diversas manifestaciones artísticas en el espacio público próximo a las escuelas, analizarlos, decodificar mensajes y resignificarlos, a su vez, promover la democracia cultural, la participación inclusiva de toda la comunidad educativa, el diálogo para el consenso y la gestión del conflicto, y finalmente, proyectar obras murales con lenguaje contemporáneo que respondan a necesidades y búsquedas estéticas propias de la comunidad en la que se inscriben.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Durante el proceso de trabajo, se desarrollaron instancias de observación y decodificación de imágenes del entorno como así también el relevamiento y registro de expresiones del contexto. Se promovió el análisis conceptual a partir de bibliografía actualizada vinculada a la temática.

Como obra significativa de cierre del taller se realizó un mural colectivo en el espacio público, con materiales no convencionales: soporte de vinilo transparente, y acrílicos.

Finalmente, como evaluación del taller se avanzó en la proyección e implementación de propuestas de intervención artística inclusivas vinculadas a la comunidad, al ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos para ser desarrollada en el contexto escolar de cada docente participante.



“Arte Contemporáneo Latinoamericano en la Educación Secundaria.”

El taller tuvo un carácter vivencial y se abordó el análisis y elaboración de propuestas artísticas vinculadas a las producciones artísticas contemporáneas latinoamericanas desde una mirada crítica y una participación activa. Se investigaron expresiones relacionadas al arte callejero, grafitti, performance, instalaciones, intervenciones urbanas, entre otras y la vinculación de estas con la construcción de una nueva ciudadanía, en la escuela secundaria mendocina.

Problemáticas como la identidad (los aportes ibéricos e indígenas), el valor del arte latinoamericano, poniendo en cuestión la mirada tradicional eurocentrista y hegemónica del arte, fueron algunas de las temáticas tratadas a partir del análisis de la obra de artistas latinoamericanos contemporáneos.

Los objetivos propuestos para este taller fueron los siguientes: conocer, decodificar y valorar la obra de artistas contemporáneos argentinos, peruanos, bolivianos, uruguayos,

brasileños, chilenos, venezolanos, paraguayos, etc.: Marcos López, Claudia Coca, Edgardo Moreno, Patrick Hamilton, Pazé, entre otros. Asimismo se buscó recuperar los decires anclados en la escuela, el espacio público, analizarlos, decodificar mensajes, resignificarlos para realizar obras de carácter contemporáneo, además se pretendió promover la democracia cultural, la participación inclusiva de toda la comunidad educativa, el diálogo para el consenso y la gestión del conflicto, etc.: finalmente se buscó proyectar obras con lenguaje contemporáneo que respondan a necesidades y búsquedas estéticas e identitarias, propias de la comunidad en la que se inscriben.

Como evaluación final se realizó una “intervención poética” de un aula, especialmente acondicionada para ello. La propuesta se orientó a la intervención colectiva de un aula en blanco: empapelada completamente, un aula para ser resignificada, transformada a partir de intervenciones directas de todxs lxs participantes. Las reflexiones realizadas por los docentes asistentes durante el cursado del taller, sobre los diferentes textos, debates, imágenes y obras abordadas, fueron reflejadas en la acción metafórica propuesta como evaluación.



“Arte, Comunidad y Educación Secundaria”

Los adolescentes se apropian e interactúan de un modo particular con los diversos espacios, objetos y manifestaciones artísticas, interpretando sus experiencias, los diferentes mensajes del medio e identificándose con su cultura.

Los estudiantes de secundaria poseen una cultura visual propia, que puede ser analizada para poner en tensión diversos conceptos y utilizada para producir, analizar y estudiar obras visuales. Youtubers, bloggers, memes, imágenes publicitarias, pueden ser insumos interesantes para introducirlos en la producción crítica de imágenes, capaces de

interpelar las construcciones dadas, hegemónicas y mediáticas, para poder conducir a la reflexión y construcción de identidades sanas, positivas, flexibles.

El arte actúa como facilitador de procesos de identificación, la elaboración de sentido y la afectividad. Se toma para ello las producciones de artistas contemporáneos que abordan la cultura visual con la que los adolescentes están familiarizados.

Se abordaron propuestas orientadas hacia la participación activa de los estudiantes como creadores y participantes en propuestas artísticas: murales, performances, instalaciones artísticas, flash mob en el espacio escolar, entre otras; en diálogo estrecho con la realidad escolar y social de su contexto en relación a la cultura (visual) adolescente.

Los objetivos propuestos para el taller fueron los siguientes: reconocer algunas características de manifestaciones de arte contemporáneo latinoamericano, también analizar la contextualización cercana: local, barrial para crear sentido de pertenencia a una comunidad apropiándose creativamente del espacio escolar, a su vez, entender el arte como experiencia significativa, a través de producciones performativas, instalaciones y murales, y finalmente, reconocer el Arte como posibilitador de procesos de transformación social para avanzar en la elaboración de proyectos colectivos que vinculen Arte y Educación.

Como instancia de evaluación final, los docentes participantes realizaron un proyecto artístico que se llevó a cabo en su lugar de trabajo a partir de la mirada crítica y reflexiva de los actores de la comunidad escolar y de las problemáticas emergentes observadas.



“Arte, Comunidad y Educación Primaria”

A partir del análisis de obras de arte contemporáneas de diferentes artistas (Yayoi Kusama, Marta Minujín, Javier Abad Molina, Ernesto Neto, entre otros) y las lógicas con las que éstas operan, podemos establecer fructíferas relaciones entre arte, juego, cultura visual infantil y preadolescente.

El taller tuvo la modalidad de taller vivencial, con realizaciones artísticas individuales y colectivas. Se analizaron textos de referencia para profundizar en la temática y reflexionar sobre las propias prácticas.

Se propuso el abordaje de manifestaciones de arte contemporáneo (performances e instalaciones), para promover experiencias innovadoras y significativas en el contexto escolar. En el taller los docentes pudieron experimentar y generar propuestas creativas que les permitieron brindar nuevas alternativas para el desarrollo de proyectos en los que vincularon arte-comunidad y educación en la escuela primaria, apelando a manifestaciones del arte contemporáneo y a la cultura visual infantil, acciones performativas e instalaciones en el espacio comunitario.

Los objetivos propuestos desde el taller fueron los siguientes: reconocer algunas características de manifestaciones de arte contemporáneo, además, entender el arte como experiencia significativa y posibilitador de procesos de transformación social, a través de producciones performativas e instalaciones, reconocer el juego compartido como metáfora de vida, asimismo crear sentido de pertenencia a una comunidad apropiándose creativamente del espacio escolar.

Como instancia de evaluación los docentes participantes realizaron un proyecto que llevaron a cabo, en algunos casos en espacios públicos (plazas), o institucionales (escuelas), la propuesta debía partir de la mirada crítica y reflexiva sobre problemáticas y espacios en relación a una comunidad específica y previendo una participación activa de los niños.



Bibliografía

- Abad Molina, Javier. (2009), Iniciativas de Educación Artística a través del Arte contemporáneo. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid. España.
- Abad Molina, Javier. (2009), Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano en Educación artística, cultura y ciudadanía. Colección metas educativas 2021. Fundación Santillana. España
- Akoschky, J y Otros, (2006), Reflexión sobre el lugar de las Artes en el currículum. En: Artes y escuela. Bs. As. Argentina. Ed. Paidós.
- Alonso, Rodrigo La ciudad-escenario: Itinerarios de la performance pública y la intervención urbana Publicado en: Jornadas de Teoría y Crítica. La Habana: VII Bial de La Habana, 2000. Recuperado de:
http://www.roalonso.net/es/arte_cont/arte_contemporaneo.php
- Alonso, Rodrigo, (2003). Reactivando la esfera pública. Lucera 3. Recuperado de:
http://www.roalonso.net/es/arte_cont/arte_contemporaneo.php
- Ander-Egg, E. (2000). Cómo elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires. Argentina. Lumen Humanitas.
- Augustowsy Gabriela (2012). El Arte en la enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Barbosa, Ana-Mae (2009). Arte Educación y Cultura. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>
- Bourdieu Pierre (2012). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno.

- Camnitzer Luis (2015). Arte y Pedagogía. Esfera Pública. Recuperado de: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Camnitzer, Luis (2008). Arte conceptual y conceptualismo en América Latina. En Didáctica de la liberación; arte conceptualista latinoamericano. Montevideo. Uruguay. HUM.
- Casacuberta, David y otros. (2011). Acción cultural y desarrollo comunitario. Barcelona. España. Editorial Grao.
- De Rueda, M. (1997). Grotesco, sátira y parodia en el Arte Argentino: sobre figuraciones, objetos y máscaras contemporáneas. Buenos Aires. Argentina. FIAAR.
- Efland A y otros (2012). La Educación En El Arte Posmoderno. Buenos Aires. Argentina. Paidós escolar.
- Freire Paulo (2011). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno.
- Giunta, Andrea (2009). Poscrisis: Arte Argentino después de 2001. Buenos Aires. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Giunta, Andrea (2014). ¿Cuándo empieza el Arte Contemporáneo? Buenos Aires. Argentina. Fundación. ArteBA. 1º edición.
- Quiroga Ana P de (2005). Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Quiroga, Gustavo (2009). C/Temp. Mendoza. Mendoza. Argentina. Fundación del Interior.
- Santana, Carina. (2012). Arte contemporáneo de América Latina. Buenos Aires. Argentina. Novedades Educativas.
- Sarlé, Patricia. (2008). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Shultz, Margarita. Arte y vida: algunas reflexiones sobre tendencias contemporáneas. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de www.cepchile.cl/dms/archivo_1761_928/rev14_schultz.pdf
- Ziperovich, N. Martínez. C. (2012). Ponencia: Revalorización y reconocimiento. El arte en el espacio educativo de nivel superior, presentada en el Congreso Internacional de Educación. San Juan. Argentina.

3. La construcción de la identidad profesional en el Profesorado de Artes Visuales: entre ser docente y ser artista

Ponencia escrita

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones

Daniela Lujan Di Palma, Camila Arispe, Daniela Ferreras, Ignacio Gatti

Instituto del Profesorado de Arte - Facultad de Ciencias Humanas/ UNICEN

Resumen

En este trabajo la intención será compartir los primeros avances de la investigación en curso y, pretende ser una invitación a repensar la formación de los Profesorados de Arte y entender la importancia de la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Identidad que no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. Proponemos pensar la idea de trayectoria y asociarla a la de camino, interrupción, atajo, desvío, otros tiempos (Nicastro y Greco, 2012)

Las interpretaciones y reflexiones que se desprenden de este estudio recuperan las voces de nuestros estudiantes avanzados de las carreras Profesorado de Artes Visuales del Instituto del Profesorado de Arte “Escultor Carlos Allende” y de la Escuela de Cerámica de Tandil.

Al comenzar nos preguntamos: ¿Cómo se construye una identidad docente? ¿Qué es lo que la define? ¿Cuáles son los elementos que la constituyen en la formación docente en arte? ¿Cuáles fueron los motivos de elección e ingreso a la carrera? ¿Hoy que piensan los alumnos al respecto?, para finalizar con nuestra principal inquietud: ¿ser artista y/o ser docente?

Introducción

Esta reciente investigación pretende ser una invitación a revisar la formación docente de los Profesorados de Artes Visuales haciendo hincapié en la multiplicidad de aspectos que

influyen en las trayectorias formativas y conllevan a la conformación de una identidad profesional. En este sentido nuestra mirada apunta a indagar como las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos en las actuales condiciones de la formación contribuyen a la construcción de esa identidad.

En este intento vemos la importancia de entender la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Identidad que no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. “Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Valliant, 2007,3).

En esta línea, entendemos por formación “al desarrollo profesional... consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo” (Ferry, 1997, 54). Hablar de formación implica hablar de formación profesional, de ponerse en condiciones de ejercer una práctica profesional.

Es aquí donde pensamos en investigación y prácticas en el sentido de mirar a estas desde la pregunta sobre el alcance de nuestra enseñanza y también desde el cuestionamiento sobre nuestro propio accionar. Investigación sobre la práctica entendida como una reflexión sistemática, generadora de interrogantes que ponen en tensión el quehacer del docente permitiendo descubrir nuevas dimensiones para interpretarlo, valorarlo y “dotarlo de sentido” (Litwin, 2008, 212)

Si bien esta es una investigación en proceso consideramos sumamente pertinente atender a las voces de los estudiantes avanzados de la carrera Profesorado de Artes Visuales, en este caso y hasta el momento, del Instituto del Profesorado de Arte de la ciudad de Tandil, que, junto a los estudiantes avanzados de la Escuela de Cerámica conformarán el focus group que guiará esta investigación.

Por lo tanto seguidamente nos valdremos de las voces de los estudiantes para describir, organizar y dar sentido a sus relatos. La intención es ensayar interpretaciones que busquen comprender y justificar los posicionamientos actuales sobre diversas hipótesis de trabajo y problemáticas abordadas en esta investigación. Estos relatos nos permitirán reconstruir los recorridos singulares y formativos que se despliegan en su formación docente.

Russell (1997) señala que el modo en que los profesores enseñan tiene más influencia o impacto en los alumnos que aquello que enseñan.

En este sentido, las voces de los alumnos dan forma a las miradas y reflexiones-retrospectivas y prospectivas- sobre sus propias experiencias vividas. Resulta crucial, en el caso de los estudiantes, profundizar en aspectos particulares de la disciplina, la cultura institucional y el contexto histórico-social en que transcurre el proceso de su formación artística terciaria, para configurar sus representaciones y los relatos acerca de distintos tipos de prácticas.

Cabe destacar que en sus relatos se encuentra aquello que algunos autores describen como “el corazón de la enseñanza” (F. Korthagen, 2003), es decir, la relación (o interacción) entre el profesional y la persona, que implica una visión holística del profesor en una perspectiva integrada de la enseñanza que combina aspectos personales y profesionales (Day, 1999; Korthagen, 2003). Las experiencias personales más marcadas, vividas a lo largo de la vida escolar, positivas y/o negativas, parecen ejercer una influencia decisiva en la forma como los participantes de este estudio se ven como profesores, en la medida en la que constituyen un marco de referencia importante para su entendimiento y práctica de la enseñanza. (Marcelo, 2008, 63)

Barocela (2008) posicionándose desde la línea de pensamiento de Ferry sostiene que debemos pensar en un modelo de formación que posibilite el “retorno sobre sí” de las experiencias educativas, propiciando la reflexión, las preguntas, los interrogantes con el deseo de comprender e ir entramando las consideraciones teóricas con las situaciones vividas en la cotidianeidad de las prácticas escolares. Consideramos que el análisis de las prácticas educativas cotidianas de los docentes de arte debe ser el eje de la formación que posibilite la apropiación de instrumentos necesarios para diseñar, analizar, evaluar y modificar la práctica educativa tanto a nivel áulico como institucional y social.

En tal sentido al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, como señala Ardoino (2005) que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación (Nicastro; Greco, 2009, 23)

Formación docente y trayectorias

Ahora bien, que entendemos por formación.

Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es

“ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. (Ferry, 1997, 53)

Para algunos autores como Montero (2002) se trata de un período relativamente corto e insuficiente en el cual los futuros profesores alcanzan unas competencias mínimas para enfrentar la tarea de enseñar. Es decir, es el comienzo de la carrera docente, por consiguiente, sólo es una etapa inicial que proporciona los cimientos fundamentales para adentrarse en la formación continua y del desarrollo profesional; esto sin obviar su preponderancia como un ciclo crucial porque es el eje estructurador del desarrollo profesional.

Ante esto, advertimos que si bien uno se forma a sí mismo, pero sólo lo logramos a través de la mediación.

Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. Situadas las cosas así y admitiendo, entonces, que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículo no son la formación en sí sino medios para la formación, podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar. (Ferry, 1997, 55)

Aquí es donde radica una de nuestras principales inquietudes. ¿Los docentes realmente nos consideramos mediadores que orientamos el desarrollo de nuestros estudiantes o bien imponemos nuestras subjetividades sin ofrecer caminos alternativos de acción para la formación? Coincidimos con Ferry al considerar importante ver la formación como la dinámica de un desarrollo personal.

En palabras de un estudiante:

El área artística es un área específica y difícil de entender, pero uno como profesional debe poder encontrarse con uno mismo, en el crear constante, para poder, a la hora de dar clases, volcar lo que teoriza y práctica, lo que

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

uno siente con sus manos, lo que experimenta y vive, para poder transmitir a los alumnos algo que para nosotros es profundamente significativo. Es crear, para ver un mundo diferente, crear para desnaturalizar, crear para calmar la necesidad interna de querer comunicarse con los demás, es crear para hacer ese puente entre lo que sentimos con lo que vivimos. (Estudiante de 3er año del Profesorado de Artes Visuales)

La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder a estas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién. (Nicastro; Greco, 2009, 24)

En este sentido, un estudiante dice:

La falta de interés puede notarse en los últimos años de los profesorados, ya sea por entrar en una naturalización interna y grupal, puede ser. En mi experiencia personal, me ha sucedido lo inverso, es en el 3er año de los profesorados, que he comenzado a tener una crítica constante, una duda que si bien venía construyéndose desde los primeros años, tal vez por una maduración en la carrera, o por algo personal, he encontrado sentido al hacer constante, al crear sin necesidad de depender de un instituto de arte, de no crear sólo para cumplir, sino preguntarme los porqué del quehacer, por necesidad propia, por la demanda de hacer para poder experimentar y volcarlo de alguna manera a las prácticas. De poder construirme para luego deconstruirme como artista y docente, mejor dicho, como docente de artística. (C.A, estudiante de tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Concebimos al pensamiento no tanto como ejercicio de abstracción intelectual sino como alteración de lo dado, como aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo ya dado, problematiza lo evidente, interroga, liga lo desligado o despega lo que permanece adherido sin cuestionamiento. En este sentido, pensamiento y acción

no se oponen. Sostendremos, entonces, que la relación entre trayectorias y pensamiento supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo. (Nicastro; Greco, 2009, 35)

Es prioritario aquí entender que reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y recién ahí, en ese momento, sí hay formación.

Respecto a la construcción de la identidad y de los lugares en que uno se mueve como artista, desde la institución se ve como muchos profesores tienen el hábito de llevarnos a museos y galerías a ver las muestras que vienen a la ciudad o hacer viajes muestras importantes que llegan a Capital Federal. Sin embargo, siempre estamos del lado del espectador. Es decir, siempre vamos a muestras, pero nunca armamos las propias. Nuestros trabajos de taller se marchitan en las carpetas y los rincones de nuestras casas. Creo que es un tema a replantear desde los talleres porque no es lo mismo hacer un simple ejercicio para una clase, que una obra que sabes que en algún momento va a ser vista por otro. (I.G, estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales).

Trayectorias teóricas y trayectorias reales

Ahora bien, Terigi (2010) propone concentrarnos en las trayectorias específicamente educativas y hacer una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Pero vamos a comenzar con un esquema más simple para preguntarnos cómo acontecen las trayectorias formativas de quienes ingresan a los institutos de formación docente en arte en calidad de alumnos. Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen los diseños curriculares que nos formaron como docentes, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas.

Lo que casi todos los que estamos aquí sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica. (Terigi, 2010, 8)

Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas. Aquí consideramos que radica uno de los grandes obstáculos que se visibilizan en las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos. Nuestro saber educativo sin una formación docente continua no acompaña con toda la velocidad con la que sería necesario estos cambios que van experimentando nuestros estudiantes para quienes enseñamos en el sistema escolar.

Un estudiante entrevistado deja claro que...

Así, con estas creencias ingresamos a la carrera del profesorado de arte. En la formación se establecen una cantidad de materias, por un lado las relacionadas con la pedagogía y todo lo que envuelve a la formación de un docente y por el otro la formación del artista. En mi experiencia, la carrera está dividida de esa forma no pudiendo comunicar el ser docente con el ser artista. Frente a la duda que el cursante trae sobre el poder vivir del arte, se encuentra con esta división, y con los discursos que los docentes establecen de que si sos docente o tenés una familia, hijos, no queda tiempo para ser artista. El “reproduccionismo social” de creencias, la desvalorización a la profesión del artista sigue instaurado en los institutos de arte. (Estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Por ende, las trayectorias educativas en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.

Luego de tantos de años de cursadas, los tiempos de carrera hace que muchas veces se hagan las cosas de forma rutinaria, naturalizando, sin preguntarnos por qué lo hacemos y para qué lo hacemos. Mi experiencia en la carrera del profesorado en arte, me hace ver un abismo entre las materias de taller (como pintura, grabado, escultura) y las materias pedagógicas (como didáctica, política educativa, etc.), colocándonos ante disyuntiva -que creo está muy lejos de ser resuelta en el instituto, de cómo tomar esas experiencias y conocimientos que vemos en los talleres y ponerlos en juego

en las aulas –ya sea en primaria o secundaria-. Por eso, es fundamental, en mi criterio, que estos dos caminos vayan de la mano, de lo que experimenta y lo que se practica con lo que se teoriza; y en donde uno, dentro de un rol de docente de artística pueda desarrollarse plenamente. Entender que si bien escuchamos los comentarios de personas egresadas que están dando clases, donde ellos remarcan que los tiempos de la docencia demanda tanto que no les deja lugar para el hacer, para explorar el lado creativo, se trata más bien de una excusa. Creo que el hacer es parte del trabajo del docente de artística, que para ser un “buen” profesor uno debe ser artista, porque el hacer es parte de tu identidad, no un simple hobby. (Estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Muchas trayectorias educativas siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Acá estamos usando la metáfora de cauce de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas nos plantean algunos desafíos. Antes de entrar a estos desafíos ustedes podrían razonablemente cuestionar por qué, si la estadística educativa, las investigaciones basadas en las historias de vida y la experiencia de la escuela muestran que las trayectorias reales se alejan tanto de las teóricas, por qué si esto sucede con semejante envergadura, insistimos en el concepto de trayectoria teórica, por qué no abandonar ese concepto y enfocarnos en las trayectorias reales de los sujetos (Terigi, 2010, 8)

Desde mi perspectiva, se observa desde lo institucional una fuerte dicotomía entre el ser artista y el ser docente. Por un lado, uno se encuentra con docentes del área de las Ciencias de la Educación, que buscan reflexionar y repensar la escuela, pero desde un plano un teórico y abstracto, que pareciera que no llegar nunca a encontrarse con alguna noción de arte y de didáctica del arte (más allá, del esfuerzo por traer a los espacios de sus materias bibliografía sobre “el arte en la escuela”). Discusión que en otros profesorados ya se ha dado, como es el caso de las matemáticas y las didácticas de la matemática. Mientras que por el otro, en los talleres uno se encuentra con profesores que llevan adelante una faceta artística, generando en uno la búsqueda como artista. Y lo que sucede es, que al no encontrarse nunca la experiencia y los conocimientos que vemos en los talleres con la

parte pedagógica, ocurre al llegar a las prácticas no sabemos cómo ponerlos en juego dentro del aula (situación que genera mucha incertidumbre y muchas veces nos lleva a reproducir prácticas que en otros momentos criticamos). (Estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Si bien detectamos que hay una trayectoria real es indispensable para la formación docente en arte seguir manteniendo la trayectoria teórica ya que estructura nuestro saber pedagógico. Aquí es cuando vemos la necesidad que nuestros docentes revisen sus prácticas en función de lo que plantean los nuevos diseños curriculares ya que consideramos que muchos de ellos aún no han reelaborado sus planificaciones áulicas en base a la propuesta de estos últimos.

¿Será que los institutos de artes son un brazo extensor de lo instaurado de la secundaria? Y esta pregunta me la hago por muchos parecidos que he encontrado en mi experiencia en instituciones terciarias. Están muy asociadas a las escuelas secundarias (por ejemplo pertenecen a los mismos gremios...), tienen muchas reglas parecidas al secundario y muchas veces pierde, para mí, la identidad en su formación. Desde que el ingresante, con sus dudas y pesos sociales que trae consigo, entra en la carrera, se encuentra con docentes que desvalorizan la idea de ser artista y de ser docentes, provocando mayor incertidumbre sobre si esto es lo que el ingresante quiere para su vida. Personalmente, he sentido que varios de mis profesores parecen que “sólo van a cumplir hora”, haciéndome pensar que esta profesión carece de responsabilidad. (Estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

En términos de relación profesor-alumno, formador-formado, nuevamente vale la pena reconocer que el espacio de la trayectoria de los estudiantes como recorrido que va tomando forma, posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede captar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir que estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces en el marco del desarrollo de una materia, de una situación de formación quedan como invisibilizadas. Parte de reconocer el

potencial analizador de este espacio es tomar las propias prácticas de aprendizaje y de estudio como objeto de trabajo, reconociendo en este tipo de ejemplos el rasgo formativo de la trayectoria. (Nicastro; Greco, 2009, 47)

Todas estas cuestiones alimentan y crean creencias. Considero que el ser artista como el ser docente debe ir de la mano, debemos ser artista para poder enseñar arte, debemos transitar las experiencias para poder aprender y así poder enseñar. Es fundamental estar movido por el hacer y poder dar el valor a la profesión del docente -artista o el artista – docente, cuando uno desea lo que hace esta movido por ese deseo, por ese querer hacer y cuando uno realmente sabe lo que desea, empieza a respetarse y toma la responsabilidad que eso amerita. Pero es un camino donde nosotros como docentes tenemos que posicionarnos, desear lo que hacemos es algo que debemos construir y enseñar. En mi trayectoria actual lo que produzco lo hago en base a la experimentación de materiales, logrando buscar una producción propia de una investigación personal. Trato de mantener interés en el aprender y en el hacer enfocándome en lo que quiero construir como docente y artista, dándole el lugar y la importancia. Tratar de hacer explícito lo que se debe cambiar, aunque reconozco que mucha veces lo instaurado surge del inconsciente. (D.F, estudiante del tercer año del profesorado de Artes Visuales)

Trayectorias e identidad profesional

Siguiendo a Merieu P (1998) podríamos definir una trayectoria por lo que no es. Qué no es: un espacio para “hacer algo de alguien”, diría con sus palabras este autor. Lo que se juega de alguna manera es el tipo de relación, una ligada a la filiación simbólica y otra ligada a la posesión. Si les preguntamos a los profesores o nos preguntamos como profesores, en más de un caso aludimos a la formación y a la autonomía, a la responsabilidad y en simultáneo nos encontramos trazando – fabricando trayectorias, como si tratara de un único camino. Teniendo en cuenta a la vez que muchas veces el mismo estudiante le pide a sus profesores que le muestren “el camino” y esto de alguna manera avala lo primero. (Nicastro; Greco, 2009, 46)

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Valliant, 2007, 3).

El rol de lo que es ser o no ser artista, está sujeto al imaginario colectivo y a lo que conlleva la interpretación que se tiene por arte. En mi concepción, el ser artista se encuentra sujeto a un pensamiento social negativo y que en los estudiantes de arte esto recae, generando una negación, por un lado, a ese pensamiento; pero por el otro, inconscientemente, produciendo una aceptación y naturalización del rol que ejercemos en la sociedad y en las escuelas, al punto que estamos reproduciendo una identidad construida socialmente desde hace mucho tiempo. Y en vez de desnaturalizar y llevar a preguntarnos qué significa el arte tanto para la sociedad como para nosotros mismo, seguimos inmersos en ese imaginario social (C.A., estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

El ser artista es encontrarse con uno mismo en otro lado, desde un mundo sensible, donde es posible exteriorizar aquello que escapa a la razón. Desde mi experiencia personal, la institución me permitió encontrar la importancia que tiene poder desarrollar esta dimensión de nuestra personalidad. Yo llegué a esta institución luego de un largo recorrido por una carrera académica (Ing. de Sistemas), con una visión muy distinta de lo que se respira en un profesorado en artes. (I.G., estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Las identidades de los estudiantes dependen de factores contextuales, a medida que van siendo reconstruidas a lo largo del tiempo e influenciadas por sus biografías escolares y de la formación inicial. (Marcelo, 2008, 87)

Por supuesto, la identidad es algo que está en constante movimiento, que construimos y deconstruimos. Lo que a mí me produce ruido dentro de la institución, es que muchos profesores se han olvidado de ello, principalmente profesores que están en materias como Prácticas docentes, Historia de la Artes Visuales y Lenguaje Visual, donde lo académico y el quehacer artístico se vuelve difuso. A mí criterio, estas materias son muy interesantes para repensar el concepto del arte, pero no sólo como un objeto de estudio

teórico, sino como un objeto sensible que podemos crear y modificar más allá de los límites que impone la razón, como un objeto que se plasma en una pintura o una escultura o una instalación u otra manifestación. Por ejemplo, en Lenguaje Visual (materia que se da en todos los años de la carrera) tuvimos años en que los profesores venían con su “manualcito trillado” de años de hacer lo mismo; mientras que en otros años tuvimos en la misma materia profesores que proponían un acercamiento que iba de la experiencia a la teoría y viceversa, donde nosotros teníamos que “jugar” con los conceptos propuestos en clase para producir experiencias artísticas. (I.G., estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. (Valliant, 2007, 3)

¿Cuántas veces somos hacedores de lo que realmente queremos, si desde niños nos instauran el deber hacer, el deber tener que cumplir con tantas horas de matemática y lengua? ¿Y las horas de arte donde tienen lugar? Nos formatean para ser lo que la sociedad espera y necesita. Claro está que en ese imaginario social “el ser artista” no es aceptable pues la sociedad necesita otra clase de profesionales. Así, crecemos y vamos tomando esa formación como propia; así llegamos a egresar del secundario y decidir que profesión es la correcta ya que debemos pensar que nos debe dar un dinero aceptable para vivir en un mundo capitalista. En base a esto, es que, cuando uno afronta el ser artista, trae consigo ese bagaje de creencias instauradas por la sociedad, donde se piensa que la docencia si es aceptable para vivir y el arte no. Así el artista muchas veces es tomado como “hippie”, como “bohemio”, palabras que la sociedad instaure para desvalorizar. Y muchas veces estas palabras también se trasladan al profesor de arte. (Estudiante del tercer año del Profesorado de Artes Visuales)

Construir una identidad se vincula con cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo tanto en una institución educativa formal como no formal y/o en las múltiples posibilidades de acción en el campo del arte.

¿Qué características deberían tener las trayectorias de nuestros estudiantes atendiendo al concepto de formación como desarrollo personal?

Pensando en las trayectorias de los Profesores de Artes Visuales y como recién se inicia nuestra investigación nos preguntamos: ¿Qué entienden los docentes por formación y por trayectorias? ¿Cómo se construye una identidad docente? ¿Qué es lo que la define? ¿Cuáles son los elementos que la constituyen en la formación docente en arte? ¿Cuáles fueron los motivos de ingreso a la carrera? ¿Hoy que piensan al respecto?, para finalizar con nuestra principal inquietud: ¿ser artista y/o ser docente?

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Investigación y Formación Docente. Rosario, Argentina: Laborde.
- Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Serie "Documentos de trabajo". Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.
- Ardoino, J. (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Barocela, C; Brunstein, S; Molinero, M. (2010). Los profesores de artística y las experiencias de formación. 1º Jornada de investigación sobre formación docente en arte. Instituto Universitario Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina.
- Calvo, M. (2006). "La educación por el arte". En J. Akoschky (Ed.), Artes y Escuela (pp. 281-311). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chapato, M. E. (2005). "Las concepciones sobre el arte y la enseñanza del arte en la escuela". Jornada Intensiva: Las disciplinas, las áreas: problemáticas de su enseñanza. CIPTE, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- Di Matteo, C. (2016). "La conformación de la identidad profesional docente en los Profesores de Teatro". IV Jornadas Internacionales. VII Jornadas Nacionales: Historia, Arte y Política. FA, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires, Argentina.
- DGCYE. (2011). Dirección de Educación Artística. Profesorados de Educación Artística. Diseño Curricular. Buenos Aires.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona, España: Paidós.

- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Volumen (68), pp. 83-101.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, España: Octaedro.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? Educar, Volumen (30), pp. 68-89.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanchez de Serdio, M. A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. Revista Iberoamericana de Educación, Volumen (52), pp. 43-60
- Spravskin, M. (2006). "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones". En J. Akoschky (Ed.), Artes y Escuela (pp. 93-131). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2005). La condición docente. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura Ciclo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Valliant, D. (2007) La identidad docente. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. GTD. PREAL. Barcelona, España.

4. Maurizio Barraco

Blasphemia

Ponencia

Marcela Aiello

Crítico de arte

Fráncfort del Meno- Italia

Buenos Aires - Argentina

Introducción

Las obras que integran esta serie deben ser consideradas como mensajes icónicos emitidos por el artista hacia un público receptor. El análisis de dichos mensajes estará vinculado a la moral cristiana heredada del medioevo y reciclada a través del tiempo hasta nuestros días, así como también, puesta en comparación con el islamismo a través de obras como An- Nisa. El nexo de esta serie está dado por el título, que posee la particularidad ortográfica de usar PH en lugar de una F, indicando desacuerdo con la definición de blasfemia y proponiendo resignificarla. Para esto hay recordar que en lengua inglesa la ph fonéticamente se pronuncia como /f/ y este no es un detalle menor, ya que implica un acuerdo por parte de Maurizio Barraco en que, sí, se trata de un insulto, pero que no tiene relación con el significado que el diccionario le atribuye a blasfemia. Si existe alguna ofensa, estará dirigida hacia otro lugar u objetivo: las mujeres y por extensión a todas las personas. Como herramienta teórica se utilizarán algunos conceptos de *Historia de la Sexualidad 2* de Michel Foucault, ya que en este texto el teórico francés da respuestas a preguntas esenciales como: ¿Por qué el goce del propio cuerpo y el placer sexual obtenido con la esposa o con una persona del mismo sexo (Foucault menciona los muchachos) se convierte en un problema? En la época antigua durante el Imperio Griego o el Romano no existía un conflicto en torno a este tema, aunque es pertinente explicar que el goce sexual sí fue un tópico de reflexión y de debate en estos tiempos. Ya que en aquel entonces **todo estaba permitido, sólo que en su justa medida**. El conflicto o más específicamente conferir el estatus de tópico tabú cobró materialidad a partir del establecimiento de la moral cristiana. De aquí surge la importancia del material elegido para el análisis, porque permite dar cuenta del desacuerdo planteado inicialmente y entender hacia dónde apunta el nuevo significado de blasfemia. Con referencia a la teoría

elegida cabe señalar que no es la intención de este análisis desarrollar las ideas de M. Foucault.

* Todas las obras de Blasphemia fueron realizadas en julio de 2014.

Título: Condena por Blasfemia.

Técnica: color industrial sobre tela.

Medidas:



Con la consolidación del cristianismo en occidente, ocurrió que algunos emperadores romanos condenaron a los primeros cristianos del delito de blasfemia. Si bien ya en La Biblia está contemplado cuál es el castigo que le corresponde a los blasfemos, no fue sino hasta la aparición del Código de Justiniano, que la blasfemia se consolidó como figura jurídica dando paso a un sistema represivo que se mantuvo durante la Edad Media. Éste alcanzó a su punto más álgido hacia fines del siglo XVI, cuando las condenas alcanzaban a las personas que hubieran oído blasfemar y no lo hubieran denunciado. El título de esta

obra está estrechamente relacionado con todo esto. El fondo del cuadro es de color rojo saturado, ocupando casi en su totalidad el espacio compositivo. Este color lo define Vasili Kandinsky en *De lo Espiritual en el Arte* por su cercanía al amarillo como un color que tiene una fuerza centrífuga, que se irradia hacia afuera de la obra y en un movimiento horizontal, se proyecta hacia el espectador. De esta manera, entre sus múltiples connotaciones va a aludir a la sangre derramada por medio de la violencia, remitiendo a la muerte. Estos significados son los que percibe a nivel psicológico de manera consciente o subconsciente el receptor de este mensaje icónico. De ahí viene, entonces, el estremecimiento en el pecho y hasta una angustia, que se atora en la garganta. Estas características son transmitidas por el hecho de que la mujer representada tiene cubierto de rojo parte del pecho un brazo y la cabeza. También esto es atribuible al detalle de que

el contorno del cuerpo femenino, que está en primer plano, se desdibuja y el rojo con las características configurativas ya descritas penetra en la mujer. Luego, la postura inclinada de la figura traza una línea recta geométrica, diagonal, ancha, cuya tensión y dirección de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo dinamizan el conjunto de la obra, incrementando, por una parte, las sensaciones transmitidas por el fondo y, disminuyendo

la energía que le imprime el formato vertical, ya que en tanto línea diagonal, continuando las ideas teóricas del artista ruso, la diagonal tiene un componente estático y de calma, que le es dado por ser una combinación de línea horizontal. En este sentido connota que la propia vida se va escurriendo progresivamente a



causa de la represión. El color negro que abarca pequeñas zonas del cuerpo compensa el dinamismo visual y las propiedades del rojo en mayor medida que la diagonal. El negro, entonces, connota lo oscuro y al contrario de lo que caracteriza al rojo, al azul y al amarillo, en cuanto son colores de movimientos centrífugo y centrípeto, en este color lo que prima es una resistencia estática, que no connota posibilidad y, por lo tanto, es la muerte. Debe destacarse este color en la cabeza formando parte de la cabellera, describiendo unas líneas sinuosas, que se fugan hacia la izquierda, lo que se puede pensar como la muerte del libre pensamiento por medio de la represión. Luego, el chorreado en este color incrementa las sensaciones y las ideas connotadas. También en la cabeza hay una fisura por la que se cuela el rojo sutilmente, lo que se puede ver como el *modus operandi* que tiene el mecanismo de poder para violentar las ideas. El blanco también forma parte del cuerpo y transmite resistencia estática lo que sigue compensando el valor del rojo pero la cualidad de claridad y posibilidad connota en este caso el alma, que es pura, y como también próxima a la cabeza hay un toque de blanco, es el alma que anima el pensamiento, la que está abandonando el cuerpo.

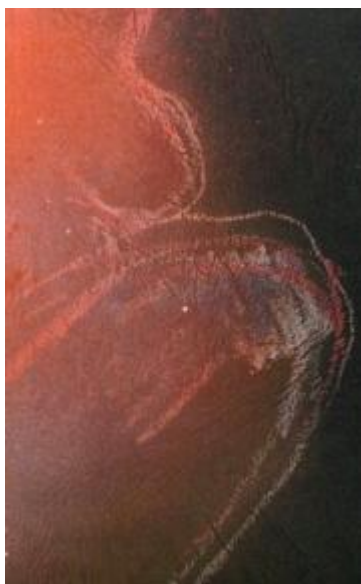
Título: serie Blasphemia.

Técnica: pastel sobre papel negro.

Medidas: 21 x 30 cms.

El espacio negativo enmarca la figura de una mujer, impregnando la imagen de dramatismo y a la vez emocionalmente el observador no puede abstraerse de experimentar un sobrecogimiento profundo en el pecho. La textura del papel refuerza estas sensaciones. La configuración del cuerpo en este caso podría interpretársela de minimalista, ya que está construida por trazos esenciales.

La postura inclinada hacia a la derecha del trabajo con una pierna flexionada y la otra extendida al igual que uno de los brazos, puede verse como una actitud defensiva y refleja, una respuesta automática ante una agresión proveniente de ese entorno oscuro, dado por el color negro. Avalan esta afirmación no solamente la postura sino también la configuración de la boca con los labios finos abiertos, indicando un grito. Visto desde el marco teórico planteado es lícito argumentar que aquello que está jalonando o



reprimiendo a la mujer está en relación con la moral cristiana conjuntamente con otro elemento necesario del mecanismo de poder: el gobierno, ya se trate de un emperador o de un rey, ya de una república. Por algún motivo que M. Foucault no menciona directamente pero se puede inferir que hubo en el medioevo una necesidad por parte de las dos instituciones mencionadas de imponer, por un lado, la prohibición del sexo por placer, que sí estaba contemplada en la antigüedad clásica y, por otra parte, presionar para que la monogamia fuera el modelo de pareja fijado y lo más importante la sexualidad estuviera en función de la procreación. Las respuestas al por qué de semejante condicionamiento

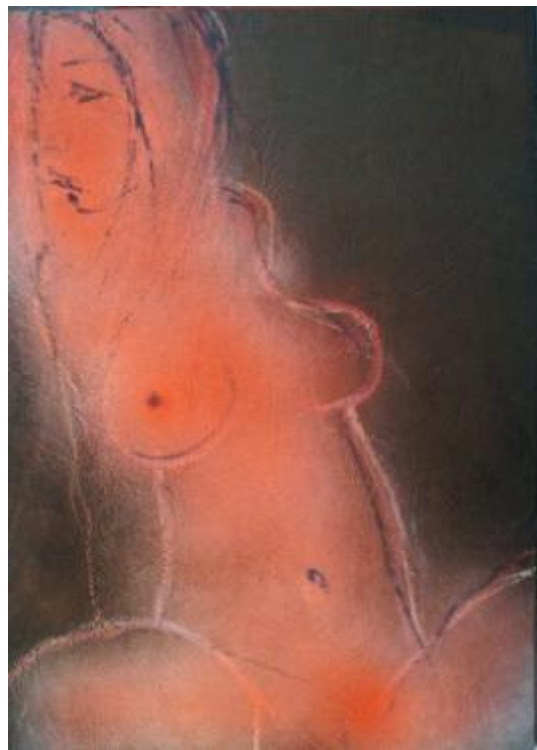
pueden ser diversas, sin embargo, una posibilidad y que, de hecho se menciona en La Biblia, es que el sexo está en función de garantizar la inextinción de la raza humana sobre la faz de la tierra. Nuevamente al preguntar por qué es tan importante preocuparse por la continuidad de la especie, una respuesta posible puede ser por temor a que suceda que un día el hombre no estuviera más sobre este mundo. Un miedo que puede obedecer las bajas sufridas en distintas regiones de Europa, por ejemplo, a causa de las guerras y enfermedades pandémicas que azolaron a la población del Viejo Continente.

Título: serie Blasphemia.

Técnica: pastel sobre papel negro.

Medidas: 21 x 30 cms.

En este dibujo el cuerpo de la mujer está representado en diferentes tonalidades de rojo, que al contrastar con el negro del fondo, le da un efecto incandescente. Entre las distintas connotaciones que puede albergar está la de ser el color del fuego y de la sangre, el rojo es para muchos pueblos el primero de los colores, por ser el que está ligado más fundamentalmente a la vida. Pero hay dos rojos, uno nocturno, hembra, y el otro diurno, macho. El primero posee un poder de atracción centrípeto y es secreto, es el misterio vital escondido en el fondo de las tinieblas y de los



océanos primordiales. Ahora bien, éste encierra una connotación funeraria, ya que remite a lo profundo de la sangre; color recóndito que es la condición de la vida. Cuando se derrama significa la muerte. De ahí la prohibición que afecta a las mujeres con regla: la sangre que expulsan es lo impuro, porque al pasar de la noche uterina al día invierte su polaridad, y pasa de lo sagrado diestro a lo siniestro. Estas características son las que signaron desde tiempos remotos el rol pasivo de la mujer, porque es ella la que gesta en su vientre a los hijos. Está confinada al ámbito doméstico y a sus labores. La sangre de la menstruación es la señal de que no hay embarazo y también el sangrado en la primera

relación sexual de las mujeres denota la pérdida de la virginidad. Estas ideas están representadas en este trabajo a través de un sombreado en rojo saturado, que destaca la cara, lo que hace referencia a la identidad de cada persona, es decir, lo que hace que cada uno sea único. Después, se lo ve en el pecho, que al tener los brazos detrás, sobre su espalda, hace sobresalir sus senos, que son el atributo femenino por antonomasia. Y también en la zona genital de la figura femenina, porque el periodo menstrual, dar a luz y esos genitales son la esencia más pura de la condición de mujer. En este caso se la observa en primer plano con las piernas abiertas, mostrando su sexo. Toda la belleza y el encanto del cuerpo femenino diseñado con trazos simples y fluidos le dan un aspecto de delicadeza. La expresión del rostro es sereno y está de perfil. Los cabellos conformados por líneas curvas libres crean un ritmo que enfatiza la sutileza y al mismo tiempo le brinda dinamismo a la obra. Hay que destacar un sombreado muy tenue y esfumado sobre la mujer, que connota un halo de santidad, una divinización de la figura de la mujer. De esta forma la verdadera blasfemia es la misoginia, la no valoración y, consecuentemente, adoración que se merecería la mujer por todo lo que hace a su esencia. El blanco en tanto color claro, que connota el alma y la armonía atenúa visualmente la energía y la connotación del rojo.

Título: serie Blasphemia.

Técnica: pastel sobre papel negro.

Medidas: 21 x 30 cms.

En el dibujo anterior se trató el tema de la esencia femenina, que fue la causa de haber sido estigmatizada. Con el devenir del tiempo la figura de la mujer no cambiaría sustancialmente su lugar y rol devaluado. En la conformación de la sociedad medieval padeció la peor de las misoginias, siendo víctima principal pero no exclusiva de una violencia jamás vista en la historia de la



humanidad: La Inquisición. Michel Foucault establece una diferencia entre dos palabras

que son determinantes en el análisis de esta obra y que pertenecen a la misma familia: moral y moralidad. La primera es un sistema de obligaciones con respecto a las personas para consigo mismas y también para con los demás. La segunda es la puesta en práctica de ese conjunto de normativas, de saberes y de subjetividades por parte de las personas. Si se considera a la mujer y por extensión a todos como objetos sexuales, ellos estarán estrechamente vinculados a los discursos sobre las preocupaciones de corte moral. La problematización de la sexualidad estará ligada a una serie de prácticas que, a través del tiempo y del espacio, irán adquiriendo grandes significaciones en cada uno de los contextos socio-históricos. Por ejemplo, la virginidad en la mujer será valorada positivamente y hasta tan alto grado, que sería durante siglos una obligación moral de los padres el cuidar de la castidad de sus hijas. Este dibujo da plenamente cuenta de lo afirmado hasta aquí. Especialmente por la postura de frente, que pone de relieve su vagina y sus pechos por medio de un sombreado rojo intenso sobre estas dos partes del cuerpo. El hecho de tener los brazos sobre la espalda adquiere aquí una connotación que va más allá del hecho de realzar los senos: los brazos son el elemento fundamental en un combate, porque son necesarios para defenderse de las agresiones. No poder usarlos deja a la persona en una posición de indefensión. Además, del gobierno y la iglesia, la familia y la educación formal (la escuela) forman parte del mecanismo de poder, estableciendo una moral cristiana, impuesta a las mujeres y lo peor fue que ellas terminaron convencidas de ser un objeto impuro y pecaminoso. Esto se evidencia en este trabajo en la cabeza gacha, lo que denotan sumisión y el detalle de los ojos cerrados y la boca cerrada con los labios levemente contraídos, se puede interpretar como un sentimiento de culpa por haber nacido con esa naturaleza. Puede parecerle al observador de este análisis que se hace un reduccionismo de lo que era la vida en la antigüedad clásica, sin embargo, no es la idea de estas líneas caer en la simplificación de afirmar que en aquella época todo estaba permitido, porque sería incorrecto. El incesto y la violación, por citar ejemplos, eran considerados actos aberrantes. Si se mencionan detalles de la vida en sociedad en aquella época es solamente porque Michel Foucault se sirve de este periodo histórico para contraponerlo a Era Cristiana.

Título: serie Blasphemia.

Técnica: pastel sobre papel negro.

Medidas: 21 x 30 cms.

Continuando con el lineamiento temático planteado en la obra anterior sobre la moralidad, queda un aspecto por abordar. En la época clásica existía una moral con otra configuración y las distintas prácticas sexuales eran tema de reflexión para algunos pensadores, escritores o personas destacadas pero lo más relevante es que estos textos más que nada estaban orientados al campo de la política, del gobierno. “Para él, - Aristóteles- entre el hombre y la mujer la relación es evidentemente desigualitaria ya que es función del hombre gobernar a la mujer (la situación inversa, que puede deberse a muchas razones es “contra natura”. No obstante, esta desigualdad debe distinguirse con cuidado de otras tres desigualdades: la que separa al amo del esclavo (pues la mujer es un ser libre), la que separa a los padres de los hijos (y que da lugar a una autoridad de tipo real) y finalmente aquella que separa, en una ciudad, a los ciudadanos que mandan de los gobernados.” M.F. La idea era que había que hacer un uso moderado de los placeres, ya que nada en exceso es saludable para la vida. Especialmente si se trataba de un gobernante, éste debía controlar sus apetencias sexuales, porque si no se podía controlar a sí mismo cómo iba a gobernar una polis. Con referencia a las aphrodisias estaba consensuado socialmente que había un lugar y un momento adecuado para ellos pero no estaba pautado qué posiciones eran las correctas y cuáles eran impropias.



Obtener goce a través del sexo era lo natural, así como también, tener relaciones sexuales solamente por placer. Con el establecimiento en occidente del cristianismo y de su moral, las prácticas sexuales dejaron de tener ese lugar y tiempo correcto, ya que para el dogma religioso la causa de haber sido expulsados del Paraíso era el sexo y, por lo tanto, se lo prohibió. No había nada de natural en el acto sexual, si Dios lo había puesto en este mundo era solamente para preservar la especie. La idea de pecado, de castigo divino, etc... no dejaba margen a un término medio, no había posibilidad de hacer un buen uso de los placeres, puesto que el placer era algo malo en sí.

En esta obra el espacio negativo, que está dividido en dos tonalidades: una más oscura a la derecha y otra más clara a la izquierda del espacio compositivo, además de tener la función de imprimirle dramatismo a la imagen, agrega toda la carga del dogma cristiano. Suma el pecado, que estará por siempre latente en la vida de la mujer y el hecho de que la desigualdad entre hombres y mujeres viene desde antiguo. La postura de la figura femenina de frente y con las piernas abiertas complementa todo lo dicho anteriormente sobre el fondo, ya que está exhibiendo su naturaleza. El cuerpo está sombreado en distintos tonos de rojo y en especial su cabello está destacado en este color en un tono más oscuro. En el costado derecho de la cabeza parece que hubiera un goteado de rojo. Este color en el contexto de la naturaleza es usado por los animales como señal de advertencia de peligro. Los cabellos connotan las cualidades esenciales de cada persona, concentran espiritualmente sus virtudes. Los cabellos representan muy frecuentemente ciertos poderes del hombre como la fuerza y la virilidad, por ejemplo, en el mito bíblico de Sansón. En Francia incluso, cuando se comenzó a cortarse los cabellos, sólo los reyes y los príncipes conservaron el privilegio de los cabellos largos, que era insignia de poder. De lo dicho sobre la connotación del rojo y de los cabellos se puede concluir que en este dibujo hay algo peligroso en la esencia femenina o que esas cualidades y virtudes espirituales que la mujer pueda tener son percibidas como una amenaza por parte del mecanismo de poder que impera en la sociedad occidental. El goteado puede interpretarse como la sangre derramada a causa de la violencia ejercida sobre las mujeres para someterlas. Llama la atención que el rostro de la mujer este cubierto por un mechón de cabellos, dejando ver solamente la mitad de la cara y que ella tenga los ojos cerrados. Al igual que el cabello el rostro es lo que individualiza a las personas, es lo que permite identificarlas, por lo tanto, este detalle puede interpretarse como refuerzo de lo ya expuesto sobre la cabellera.

Título: An- Nisa.

Técnica: pastel y carboncillo sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.

El Islam surgió en la península arábiga, ubicada al sudoeste de Asia. Sobre la costa del Mar Rojo se generó una importante cultura urbana, cuyo florecimiento se debió a que esta zona era el lugar obligado de tránsito comercial entre el océano Índico y el mar Mediterráneo. La ciudad principal fue la Meca, que era a la vez un centro religioso previamente a la existencia del islamismo, donde había un templo llamado Kaaba y dentro del cual se encontraba una piedra negra que era objeto de veneración. Ya desde esos tiempos existía la costumbre hacer peregrinajes a ese santuario. En esta época las creencias árabes se basaban en el culto a los espíritus, los ídolos y las piedras. Las distintas religiones como el judaísmo, el cristianismo, el zoroastrismo convivían pacíficamente con aquellas creencias árabes. La unificación y expansión del pueblo árabe fue obra de un profeta, Mahoma, activo hombre de negocios que comenzó a dedicarse a la meditación en contacto con cristianos y judíos de Siria. En el año 610 se



sintió llamado por Dios (Alá en lengua árabe) a través del Arcángel Gabriel y elaboró una nueva doctrina religiosa. Durante 12 años predicó en la Meca y atrajo a un gran número de fieles pero luego fue obligado a huir por los grupos religiosos vinculados al peregrinaje a la Kaaba. Sus seguidores se llamaban musulmanes, que significa “los resignados a la voluntad de Dios”. Además de profeta, Mahoma fue un inteligente estadista y un hábil general, logrando en el año 627 que toda la población del desierto lo siguiera. Su prédica se reúne en el Corán (que significa “lectura o recitado”), libro sagrado que contiene las palabras del profeta a sus seguidores, palabras que él recibió de Alá. Él estableció un estado mahometano y así los hechos religiosos aparecen íntimamente ligados a los hechos políticos. El título de las obras An- Nisa remite al capítulo cuarto del Corán, donde se encuentran descritos los derechos de las mujeres entre otros temas, como la situación de los huérfanos, por ejemplo.

Título: An- Nisa.

Técnica: pastel y carboncillo sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.

Al comenzar el análisis de esta obra por el título, se hace necesario recurrir a la fuente, El Corán, capítulo cuatro, cuyo comienzo está escrito en el dibujo: “¡Hombres! ¡Temed a vuestro Señor, Que os ha creado de una sola persona, de la que ha creado a su cónyuge, y de los que ha diseminado un gran número de hombres y de mujeres! ¡Temed a Alá, en Cuyo nombre os pedís cosas, y respetad la consanguinidad! Alá siempre os observa.”

Sura 4: 1. Desde estas palabras se proclama la igualdad entre hombres y mujeres por haber sido creados de una misma fuente, de una misma alma. Sin embargo, unos versículos más adelante dentro del mismo capítulo se establecen diferencias que ponen en desigualdad el valor de la mujer con respecto al hombre: “Los hombres tienen autoridad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Dios ha dado a unos más que a otros y de los bienes que gastan. Las mujeres virtuosas son devotas y cuidan, en ausencia de sus maridos, de lo que Dios manda que cuiden. ¡Amonestad a aquéllas de quienes temáis que se rebelen, dejadlas solas en el lecho, pegadles! Si os obedecen, no



os metáis más con ellas. Dios es excelso, grande.” **Sura 4: 34.** Este versículo no solamente contradice al primero sino que además avala el uso de la violencia física contra la mujer “**pegadles**”. Da cuenta de esta ambivalencia del texto sagrado la imagen en el detalle de que se podría trazar un línea recta vertical imaginaria sobre el cuerpo de la mujer, dividiéndolo en dos mitades simétricas: la izquierda se caracteriza por la interacción de significados aportados por la interrelación establecida entre los colores y la mitad derecha, se caracteriza por tener solamente blanco y negro. En este caso la connotación brindada de estos dos colores

extremos es aquella que poseen en las fotografías, es decir, estar documentando una historia, exponiendo ante el observador los hechos, para que éste saque sus propias conclusiones. A nivel del fondo se observa una conjunción de colores que están dispuestos a cada lado de la figura femenina de manera distinta. Estos son blanco, negro y rojo saturado, que van variando su tonalidad a causa de estar esfumados. Comenzando por el negro su connotación es múltiple y puede ser negativa o positiva, ya que como el blanco, puede situarse en las dos extremidades de la gama cromática, en cuanto límite de los colores cálidos y de los fríos. Según su matiz o brillo, se convierte, entonces, en la ausencia o en la suma de los colores, en su negación o en su síntesis. En este contexto su relación con lo frío va a hacer prevalecer su valor negativo. De esta manera, expresa la pasividad absoluta, el estado de muerte consumado e invariante. Hacia la derecha del espacio compositivo y próximo a su centro se observa una forma en negro esfumado, dando un efecto visual como algo, que sale del pecho de la mujer. Del otro lado, a la izquierda, cubriendo uno de los senos de la figura, está nuevamente este color, que se lo puede interpretar dada su ubicación como el sentimiento de una amenaza de muerte, que es silencio eterno y sin porvenir. Aquí interactúa con el rojo de manera leve, ya que este



último ocupa una mayor superficie, conservando las connotaciones descritas con anterioridad, pero además, al estar esfumado, una parte del sombreado cubre el cuerpo en la zona genital y se va extendiendo hacia el fondo. Esto pone de manifiesto todas sus connotaciones: sobre el cuerpo será un estado de expectativa psicofísico caracterizado por una inquietud o intranquilidad ante las fantasías sexuales o el deseo instalado en la mujer. Luego, sobre el fondo será la sangre derramada por la represión que proviene del entorno. La dificultad que plantea el tratamiento de la sociedad musulmana radica en que a lo largo de los siglos hubo muchos líderes religiosos y de sabios o eruditos, que han dado diferentes interpretaciones sobre un mismo pasaje del Corán y, consecuentemente, esto hace que dichas interpretaciones sean tomadas como válidas para justificar que en la práctica las mujeres sean sometidas a condicionamientos que están muy lejos de proporcionarles calidad de vida acorde con los

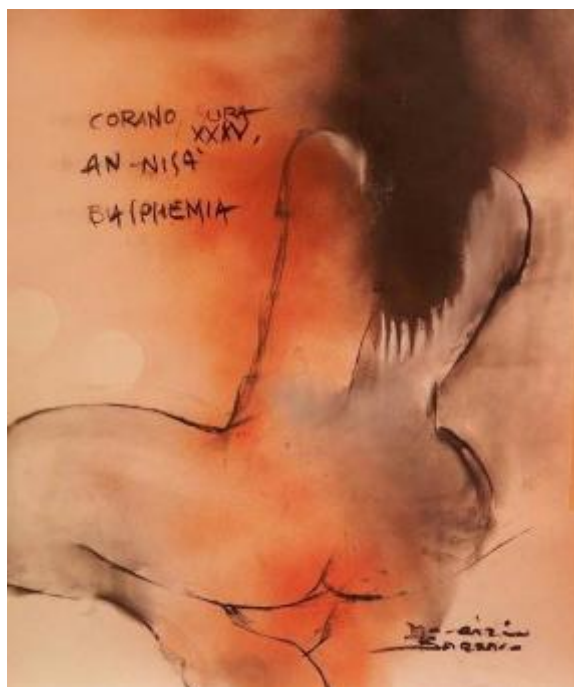
parámetros de Las Naciones Unidas y Derechos Humanos. Especialmente las denuncias hechas por esta última institución no dejan margen de dudas para posibles cuestionamientos.

Título: An- Nisa.

Técnica: pastel y carboncillo sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.

La imagen representada es un desborde de voluptuosidad, el detalle de la cabellera suelta, cayendo libremente sobre el cuerpo de la mujer es de una sensualidad infinita. El fondo es de color sepia con toques de rojo y negro esfumado. Estos colores predominan por la extensión que ocupan dentro del espacio compositivo: el negro a la derecha y el rojo a la izquierda, siendo el cuerpo de la figura femenina un límite impreciso entre ambos. Al rojo aquí se añade a las connotaciones antes descriptas la de la valoración divina de este color, que antepone la llama a la sangre en orden de relevancia. En la mayor parte de las leyendas europeas y asiáticas el espíritu del fuego aparece vestido de rojo y es por esto que el rojo llameante es un símbolo de amor ardiente. En algunas cosmogonías el amor es el origen del universo con lo cual unir amor y fuego no es arbitrario. Esta última connotación prevalece sobre las anteriores, cuyos valores se subordinan al amor pasional. Justifica esta afirmación el sombreado rojo en la zona genital de la mujer y en la espalda a la altura del corazón. Al estar esfumado el color, una parte del sombreado cubre el cuerpo y la otra el fondo y su valor connotativo es equivalente al de la obra anterior. El mismo comportamiento lo adopta el negro con la particularidad de estar esfumado a la altura de la cabeza; esto lo relaciona con la mente y su actividad, es decir, esa amenaza que reprime los pensamientos, la fantasía. Y hacia abajo el esfumado alcanza tonos grisáceos. Cabe destacar en este



punto las huellas de una garra sobre la espalda de la mujer, que la laceran, queriendo coartarle su esencia, su ser. En este nivel cromático la cabellera negra de la mujer por su ubicación sobre el tercio superior del espacio compositivo y por su tamaño atrae por la fuerza su peso visual a los sombreados de negro y rojo, convirtiéndose en la dominante de la composición artística. Las formas conformadas por rojo y negro poseen aproximadamente el mismo tamaño con lo cual se establece a través de las direcciones de los vectores el equilibrio visual.

Título: serie Blasphemia

Técnica: carboncillo y acuarela sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.

El cristianismo se extendió por el mundo romano durante el Alto Imperio (siglos I y II). En un principio las autoridades romanas le restaron importancia. Durante el siglo III se produjo un colapso integral de la civilización romana; las razones fueron múltiples y complejas. Hacia el año 323 el emperador Constantino I o Constantino el Grande quedó como único soberano del Imperio Romano, instituyó la capital en la antigua colonia griega de Bizancio, a la que le cambió su nombre por Constantinopla. Fue el emperador que puso fin a las persecuciones de los cristianos, promoviendo la tolerancia del culto a través del Edicto de Milán en el año 313. De esta manera sentó las bases de la iglesia cristiana, proveyéndola de un texto sagrado: La Biblia. Bajo su reinado la figura de Jesús del que se sabía muy poco adquirió una biografía, relatada en el Nuevo Testamento cuatro veces por distintos discípulos, es decir, desde distintos puntos de vista. Sentó las bases del dogma cristiano e instauró el ícono por excelencia de la nueva fe: la cruz. Años más tarde, en el 380, el



emperador Teodosio le dio el rango de religión oficial del Imperio por medio del Edicto de Tesalónica. A fuerza de resumir la historia para exponer los hechos, pareciera que se le

está restando importancia al duro y sangriento camino que los cristianos tuvieron que transitar hasta alcanzar el rango otorgado por Teodosio. No fue un hecho menor que seres humanos con una fe distinta a la de la Roma de Nerón comenzaran ser perseguidos y ejecutados. También es necesario recordar que durante la crisis del siglo III Septimio Severo declaró a los cristianos “enemigos del Imperio” y que durante el gobierno de Dioclesiano se organizó la persecución más cruenta y descarnada de los cristianos, que duró ocho años. Y si el Corán era ambivalente en cuanto a la igualdad entre el hombre y la mujer ante los ojos de Dios, la Biblia no lo es menos... “Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó.” **Genésis 1:27**. El rango dado al hombre a través de la semejanza de su imagen lo eleva al plano de lo divino y no sólo lo afirma sino que lo repite y el versículo termina con una aserción muy interesante: varón y hembra los creó. Así, desde la creación del mundo, queda claro que el hombre y la mujer fueron creados al mismo tiempo, que tuvieron el mismo rango y solamente se diferenciaban por el sexo. Este último detalle de genitalidad es interesante al ser considerado desde M. Foucault, ya que la posibilidad de identidad sexual se reduce a dos, mientras que en el mundo clásico las relaciones entre hombres eran reconocidas y hasta ensalzadas como superiores a las relaciones sexuales que se podían tener con las mujeres; prueba de esto es el texto de Platón, El Banquete. Unos pocos versículos más adelante, al comienzo del segundo capítulo se vuelve a mencionar la creación del hombre pero ya no a su imagen y semejanza: “Entonces Jehová Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz aliento de vida y fue el hombre un ser viviente.” Es evidente que en esta recreación el hombre carece de la grandeza sagrada del comienzo; ahora fue hecho de polvo pero aun así va a conservar un halo divino ya que el aliento de Dios le insufló vida. La mujer no se llevó en esta parte de la historia la mejor parte: “Entonces Jehová Dios hizo caer sueño profundo sobre Adán, y mientras éste dormía, tomó una de sus costillas, y cerró la carne en su lugar. Y de la costilla que Jehová Dios tomó del hombre, hizo una mujer, y la trajo al hombre.” **Génesis 2: 21- 22**. La mujer fue creada a partir de un hueso del hombre y sin soplo divino sobre su nariz, sin embargo, al tener esta configuración adquiere un halo divino de segundo grado, ya que el hombre sí es sagrado y recibió su nombre propio de Dios. En este segundo nivel la mujer recibe un nombre dado por Adán: Varona. Es el hombre quién le da la identidad, al nombrarla la está poniendo al mismo nivel de los animales y las cosas existentes. Además, Dios la

entregó y no le preguntó si estaba de acuerdo con ser la pareja del hombre, porque no fue creada para ser libre sino para estar subordinada desde el comienzo de su existencia.

Título: serie Blasphemia.

Técnica: pastel, carboncillo y acuarela sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.



Esta obra muestra a una mujer en primer plano de rodillas, con un grillete unido a una cadena en su cuello lo que connota esclavitud, sometimiento. El hecho de tener una postura un poco inclinada hacia atrás sugiere que ofrece resistencia a quien o a lo que le está coartando su libertad. Refuerza esta idea la postura del brazo hacia atrás y el movimiento de sus cabellos. Su rostro presenta señales de aflicción en las cejas, que están inclinadas hacia arriba, frunciendo el ceño y en su boca abierta, que puede verse como un signo de estar gritando. Su cabellera despeinada

puede asociarse con el padecimiento de una tortura o situación de locura. Lleva puesta una camisola roja y la connotación que dentro de este contexto adquiere este color es el sangre derramada, violencia y represión, entonces, esta mujer está sufriendo una



situación de servidumbre y humillación. El estar de rodillas la ubica en inferioridad de

condiciones, la pone en un nivel de inferioridad, menoscaba su condición de persona frente al que yergue sobre sus pies con la frente en alto. Todo esto se relaciona con lo dicho anteriormente sobre la historia de Varona. El fondo presenta un tono de gris claro esfumado, que deja entrever una serie de huellas de garras, que rodean el cuerpo femenino, que le están arrebatando su derecho a la igualdad, su dignidad, y su derecho a ser sagrada como lo fue la hembra que creó Dios al principio de la creación. Estas huellas al estar en torno a la cabeza sugieren la represión del pensamiento y la libre expresión de ideas. Lo que estas garras representan es la coacción de la autodeterminación de la mujer dentro del discurso del dogma religioso; su capacidad de decidir y construir su identidad, si no es posible desde un origen divino, al menos desde sí misma.

La historia de Varona continúa y el análisis se vuelve enriquecedor ya que permite dar cuenta también desde el análisis morfológico de las obras cómo va cambiando la figura de la mujer hasta llegar no ya a hacer evidente la contradicción, acrecentando la desigualdad, sino que genera

confusión. Varona también es llamada mujer. Luego, viene la historia de la expulsión del Huerto del Edén a causa de haber sido engañada por la serpiente. Comió del árbol prohibido y lo compartió con Adán y sus ojos se



abrieron al conocimiento del bien y del mal. “Y dijo Jehová Dios: He aquí el hombre es como uno de nosotros, sabiendo el bien y el mal; ahora, pues, que no alargue su mano, y tome también del árbol de la vida, y coma, y viva para siempre.” **Génesis 3: 22**. Este versículo es interesante ya que aporta información digna de ser evaluada. La voz de Dios usa el plural: “He aquí el hombre es como uno de nosotros”. De estas palabras surge entre la sorpresa y la curiosidad, nosotros? Y cuántos son los que saben la diferencia entre el bien y el mal? Acaso Dios no era el único que poseía ese conocimiento? Si bien en la recreación del hombre Dios lo había bajado de rango conservaba este algo de sacralidad y ahora queda claro que tanto él como Varona eran inmortales: “que no alargue su mano, y tome también del árbol de la vida, y coma, y viva para siempre.” De lo cual es lícito inferir que el precio de la vida eterna era la ignorancia del bien y del mal, lo que a su vez implica que la mujer fue engañada a causa de su ignorancia. En este punto es bueno destacar que en el capítulo cuarto del Corán “Alá comprende a las personas que cometen

un pecado por ignorancia”. El Dios musulmán a la vista de lo señalado parece ser más comprensivo. Retomando lo dicho sobre la mujer en la creación todo parece indicar, que no se trata de una sola sino de varias: la primera sin identificación fue creada en simultaneidad con el hombre a imagen y semejanza de Dios. La segunda fue creada de una costilla de Adán y se llamaba Varona, aunque también era mencionada como mujer. El capítulo cuatro del mismo libro dice: “Conoció Adán a su mujer Eva, la cual concibió y dio a luz a Caín, y dijo: por voluntad de Jehová he adquirido varón.” Esta mujer tiene un nombre propio: Eva, por lo tanto, es otra mujer; es la tercera en la creación del mundo.

Independientemente de cuántas mujeres haya en los orígenes del mundo, lo cierto es que en La Torá se menciona que en la creación del mundo Yahvé creó a una mujer en simultaneidad con el hombre, que se llamaba Lilith. Esta primera mujer judía no aceptaba órdenes del hombre que había sido creado igual que ella. Para la tradición judía la primera mujer hizo irrupción en el mundo para ser rebelde y disentir con la autoridad. El conflicto instalado entre el primer hombre y Lilith pasaba porque ella se negaba a ubicarse abajo para tener relaciones sexuales... Este desacuerdo vuelve a ubicar el análisis dentro del cuadro teórico pautado: quien detenta el



mando en la relación conyugal es siempre el marido, inclusive en la antigüedad clásica. “Cómo dice la *Ètica nicomaquea* “el poder del marido sobre la mujer parece ser de tipo aristocrático; proporcionalmente al mérito (*kat’ axian*) es como el marido ejerce la autoridad y en los dominios en los que conviene que el hombre mande”; ello entraña como todo gobierno aristocrático, que delegue en su mujer la parte en que ella es competente (si todo lo quisiera hacer por sí mismo, el marido transformaría su poder en una oligarquía.” M.F. El dominio de la mujer era el manejo de la casa, lo que también

incluía la economía doméstica. La mujer tiene el rol privativo de ser la madre de la futura descendencia, por lo tanto, había que obligarla a ser fiel para asegurarle al hombre la legitimidad de sus hijos. Obtener goce sexual con la esposa era posible pero no era imprescindible en la antigüedad, porque el esposo no estaba obligado a ser fiel y podía buscarse amantes o usar los servicios de las prostitutas. En esta imagen la mujer, que está en primer plano con las piernas abiertas mostrando su sexo, es tomada por detrás casi sorprendiéndola por una especie de sombra gris oscura, que puede ser considerada como la voz de autoridad patriarcal de la cita de Foucault. Avalan esta lectura el hecho de que la mujer tenga en el cuerpo un esfumado de color rojo, indicando la posibilidad de dar placer en las relaciones sexuales, y la expresión provocativa de su cara con la boca entreabierta y los ojos, mirando de reojo. Luego nuevamente se ven las huellas de unas garras la entrepierna de la mujer, que denotan la privación tener libertad sexual. Las cruces denotan la iglesia, como una pieza importante dentro del mecanismo de poder, que coopera con el poder patriarcal, haciendo que la mujer a través de los votos matrimoniales quede sujeta a ser fiel a su esposo. Es destacar un detalle: esa presencia dominante masculina que arrebatada a la mujer su vez es arrebatada por otra sombra de color rojo saturado, encarnando el amor pasional, el deseo y la energía sexual a pleno. Es decir, que en este dibujo se establece una cadena de figuras, siendo la mujer la que está más expuesta a la sumisión.



Título: Blasphemia

Técnica: pastel, carboncillo y acuarela sobre papel.

Medidas: 75 x 140 cms.

En la actualidad la situación de la mujer cambio en ciertos países de occidente, en la sociedad actual occidental, en Europa, la virginidad de la mujer no es requisito indispensable para casarse. Si una mujer no es virgen, no será repudiada por su familia y arrojada a la calle. Lo mismo en otras latitudes, como Latinoamérica, la mujer puede desarrollar su inquietudes, si desea estudiar en la universidad, su camino estará libre de

obstáculos en el sentido de que hoy en día no sorprende que una mujer sea abogada o doctora. Sin embargo, gozar de la sexualidad continúa siendo un tema tabú, aunque la



tendencia a hablar cada vez más sobre sexualidad, por ejemplo, la masturbación femenina, el orgasmo o los juegos previos, sobre todo en los medios de comunicación facilita la vía hacia la independencia. Muestra de todo esto es la imagen de la mujer, cuyo cuerpo está pintado de diferentes colores cálidos y oscuros, formando un conjunto cromático vital, en el que predomina el rosa. Este color connota lo suave, lo tierno y la delicadeza por ello se lo asocia al amor, porque es un sentimiento puro, noble y también se lo asocia a lo femenino. A su vez la piel de las personas blancas adopta una tonalidad rosa, esto le confiere un valor erótico, ya

que en este sentido es el color del desnudo. En combinación con el blanco el rosa connota inocencia pero combinado con violeta o negro connota seducción, deseo, placer sexual. Confirma esta última connotación el hecho de que está recostada con las piernas abiertas, masturbándose. En el fondo aparece una presencia intimidante masculina, que con los brazos abiertos parece tener la intención de acorralar a la mujer, de inhibirla y de asustarla, esto se percibe en la postura de la cabeza de la figura femenina, vuelta hacia el lado contrario al que está esa figura amenazante, como negándolo o no aceptándolo. Al mismo tiempo tiene la cabeza inclinada hacia abajo lo que connota sumisión. Esa figura dominante está representada como envuelta en una nube configurada por distintos tonos de rojo, connotando las propiedades descriptas al comienzo, es decir, de sangre derramada que implica violencia y represión. Esa presencia constante en la vida de la mujer es como una maldición eterna, que parece no tener fin y que está relacionado con el discurso patriarcal dominante y asfixiante, que no permite que las mujeres se desarrollen en libertad. Entonces, de lo dicho hasta aquí se concluye que el significado de Blasphemia está configurado como una afrenta grave a la dignidad de las mujeres y por

extensión de todas las personas. Afectando de manera negativa la realidad de muchísimas mujeres en este siglo XXI, que nacieron en países de Medio Oriente. Blasphemia es la realidad de las mujeres musulmanas, que está diametralmente opuesta a la de las mujeres europeas siempre, tomando como parámetro de comparación el respeto por los derechos humanos. El contexto socio-cultural del islamismo no fomenta la igualdad ni la complementariedad entre hombres y mujeres y esto es criminal. Otra acepción es el rechazo visceral a todo dogma religioso, que reprime la libertad de pensamiento, de expresión y de acción de las mujeres coartando su libertad.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Artículo 1 Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2 Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3 Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4 Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en



todas sus formas.

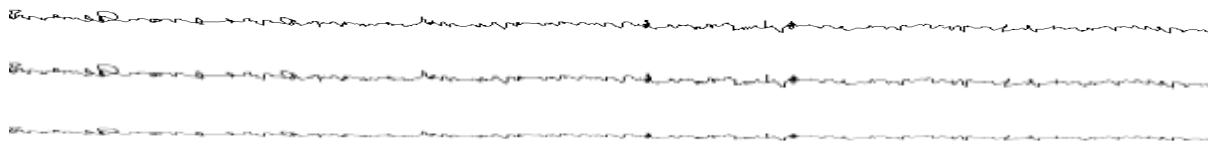
Artículo 5 Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6 Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7 Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8 Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9 Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.



Título: Cien Latigazos por Blasfemia.

Técnica: pastel, carboncillo sobre papel.

Medidas: 22 x 30 cms.

La blasfemia en el Islam es cualquier comportamiento irreverente hacia los personajes sagrados, objetos religiosos, costumbres y creencias que los musulmanes veneran. El Corán y los hadices no hablan de la blasfemia. Pero los juristas musulmanes crearon el delito, y lo hicieron parte de la Sharía. Dependiendo de cada país, las penas por blasfemia pueden incluir multas, encarcelamiento, azotes, amputación, crucifixión, ahorcamiento, o decapitación. Los clérigos musulmanes pueden pedir el asesinato de un blasfemo mediante la emisión de una fatwa, como fue el caso de Salman Rushdi. Entender cómo está configurado El Corán arroja luz no solamente sobre el texto en sí mismo sino sobre la religión musulmana. Los capítulos (suras) y los versículos del este texto sagrado no están ordenados de manera cronológica como La Biblia, La Torá, El Popol Vuh u otros textos cosmogónicos como la Teogonía de Hesíodo o Metamorfosis de Ovidio. Los temas que trata pueden ser diversa índole y no siempre hay una continuidad en el desarrollo de un

tópico frecuentemente se encuentran intercalados versículos con otros temas. A veces puede ocurrir que entre dos versículos, que hablan del mismo tema, haya contradicciones, entonces, la manera de saber cuál es el que prevalece es aplicando la abrogación, que es el reemplazo del versículo nuevo por uno viejo. Esto guarda relación con la vida de Mahoma y la Sunna, que es otro libro sagrado dentro del islamismo, que sirve de guía para determinar qué versículos son viejos o nuevos. Es más, si alguien estuviera interesado en saber por qué el islamismo fanático es violento, leyendo la Sunna, lo entenderá. El otro texto que es importante para el islamismo es la Sharía, que es el cuerpo del derecho islámico o dicho de otra forma: es un código detallado de conducta, en el que se incluyen también las normas relativas a los modos del culto, los criterios de la moral, etc... En el detalle de “Cien Latigazos por Blasphemia” se ve a nivel del fondo una parte de lo que podría ser un cuadrado en tonos de rojo, naranja y siena en pequeña, ocupando una pequeña parte del espacio. Si se considera que el cuadrado es en cuanto a su connotación la antítesis del círculo, se puede pensar dicha forma geométrica como lo imperfecto, se relaciona con lo terrenal. En su interior se aprecian algunas líneas rectas libres de diferente longitud, formando cruces y la connotación que adquieren estos crucen es de conflicto. A su vez, tomando en cuenta lo dicho sobre la connotación y relacionándolo con el título de la obra, se puede pensar al cuadrado como la representación del Corán y la Sharía. Avalan esta afirmación la connotación de los colores, comenzando por el siena, que remite a la tierra, como ese lugar geográfico que las personas consideran su patria y su hogar. Por extensión también se lo puede relacionar con la tradición de un país, la cultura y la religión, es decir, con todo aquello que hace a la identidad de una persona. El rojo connota la sangre vertida a causa de violencia, por extensión se lo puede asociar con el dolor físico. Con referencia



a este punto nótese que en la obra este color traspasa el límite de la forma y penetra en el cuerpo femenino, lo que se puede pensar como una violencia encarnizada que recae sobre la mujer. El detalle de la expresión del rostro refuerza esta interpretación. La mujer tiene los ojos cerrados y en ellos se marcan dos líneas diagonales lo que sugiere aflicción, luego la expresión seria de la cara evidenciada en la boca, que no esboza siquiera una leve sonrisa. El rojo alcanza la cabeza lo que se puede interpretar como la violencia ejercida en el pensamiento, coartando la expresión de ideas. También en el cabello de la mujer, se perciben unas huellas blancas como un zarpazo, lo cual es un indicio de agresión o de privación del derecho a ser libre pensadora. Estas huellas se repiten sobre el cuerpo a la altura del pecho, que se lo puede entender como el lugar donde residen los sentimientos. El cuerpo está representado en tonos de blanco y gris, observándose un sombreado en gris oscuro, ocupando todo el antebrazo, ubicado a la izquierda dentro del espacio compositivo. Este tipo de sombreado se repite en el cuerpo en otras zonas como el pecho y su connotación es negativa. Llama la atención el hecho de que la mujer cubre con sus antebrazos sus senos, esto puesto en relación con la connotación del sombreado mencionado anteriormente y con las huellas de una garra, se lo puede pensar como una expresión de dolor agudo, que hiere la femineidad.

Título: Cien Latigazos por Blasfemia.

Técnica: pastel, carboncillo obre papel.

Medidas: 22 x 30 cms.

“Flagelad a la fornicadora y al fornicador con cien azotes cada uno. Por respeto a la ley de Alá, no uséis de mansedumbre con ellos, si es que creéis en Alá y en el último Día. Y que un grupo de creyentes sea testigo de su castigo.

El fornicador no podrá casarse más que con una fornicadora o con una asociadora. La fornicadora no podrá casarse más que con un fornicador o con un asociador. Eso les está prohibido a los creyentes.

A quienes difamen a las mujeres honestas sin



poder presentar cuatro testigos, flageladles con ochenta azotes y nunca más aceptéis su testimonio. Ésos son los perversos.

Se exceptúan aquéllos que, después, se arrepientan y se enmienden. Alá es indulgente, misericordioso.” **Sura 24: 2- 3- 4- 5.**

El fondo de este dibujo es blanco con un sombreado gris en algunas zonas, denotando que en la historia que se cuenta en esta obra tiene zonas claras, que dan certezas y zonas no tan claras, es decir, que siembran dudas. La función que tienen estos dos colores aquí se las puede interpretar como la presentación de un tema en calidad de documento, ya que alude al blanco y negro de las fotos que aparecen en los diarios, que cumplen esa función. En primer plano la pose y la sensualidad de la figura femenina producen un contraste abrupto al superponerse unas huellas sanguinolientas de azotes sobre la espalda. Tiene la cabeza gacha, lo cual además de ser un signo de sumisión también connota abatimiento. Este detalle permite la asociación con la sura veinticuatro del Corán citada al comienzo. En ella se ve en el versículo segundo y tercero la equiparación en la punición para el hombre y la mujer. Luego, el versículo cuarto menciona la pena para el hombre que difame a una mujer y, por omisión con referencia a la mujer, se deduce que ella no tiene derecho de difamar a un hombre. Sin embargo, el versículo quinto deja claro que si el hombre se arrepiente de su acusación, queda exceptuado de todo castigo. En la práctica los hombres musulmanes utilizan las leyes que ya de por sí promueven la superioridad del hombre por encima de la mujer para reprimir la libertad de expresión y la libertad de acción.

Título: Scratched Blasphemia.

Técnica: pastel, carboncillo sobre papel.

Medidas: 22 x 30 cms.

Aquí la figura de la mujer está representada con los brazos hacia atrás, lo que implica indefensión, porque los brazos



son necesarios para la autoprotección. Tiene la cabeza inclinada hacia abajo, sugiriendo sometimiento y también expresando su interioridad, es decir, indicando desaliento. A su vez, su rostro tiene una expresión de desconsuelo, esto se evidencia en la falta de expresión de una sonrisa en sus labios más bien todo lo contrario: están levemente contraídos. Los ojos están cerrados. Parte de la cara está cubierta por el pelo y por un sombreado gris, lo que oculta parcialmente sus rasgos y por lo tanto es una forma de negar la identidad, ya que los rasgos faciales tienen una relación directa con la identificación de las personas. En su cabellera se perciben toques de rojo, cuya connotación es la represión de la libertad de expresión y de pensamiento. Luego el contorno del cuerpo está delineado por también por rojo, así la connotación de este color abarca a la mujer en su totalidad. Tomando esta obra en correlación con las precedentes, estos últimos detalles del análisis de la figura se pueden relacionar con el Corán pero no exclusivamente, como se verá más adelante. “Si se deciden por el repudio,... Dios todo lo oye, todo lo sabe. Las repudiadas deberán esperar tres menstruaciones. No les es lícito ocultar lo que Dios ha creado en su seno si es que creen en Dios y en el último Día.

Durante esta espera, sus esposos tienen pleno derecho a tomarlas de nuevo si desean la reconciliación. Ellas tienen derechos equivalentes a sus obligaciones, conforme al uso, pero los hombres están un grado por encima de ellas. Dios es poderoso,



sabio.” **Sura 2: 227- 228.** La potestad de repudiar es exclusiva del hombre musulmán y como se puede ver en el versículo 228, aun habiendo repudiado a su esposa, el hombre tiene derecho de tener relaciones sexuales. Si la mujer se rebela y no accede a tenerlas, el hombre está en todo su derecho de pegarle. No solamente por esta situación sino por muchas más las mujeres son cautivas de un sistema represivo e injusto por demás para con ellas dentro de aquellos países que funcionan como teocracias. En esta obra destaca por su forma y su color dentro del conjunto compositivo un triángulo rojo saturado, ubicado sobre los genitales de la figura. Esto se debe a que los colores que predominan

en ella son el blanco y el negro. En lo que concierne a la connotación del triángulo con la punta hacia arriba simboliza el fuego y el sexo masculino; con la punta hacia abajo simboliza el agua y el sexo femenino. El triángulo equilátero en la tradición judaica simboliza a Dios, cuyo nombre no se puede pronunciar. A los triángulos están ligadas numerosas especulaciones sobre los poliedros regulares que derivan de los equiláteros; sobre las innumerables tríadas de la historia religiosa (es relevante la relación del triángulo con la connotación del tres); sobre los trípticos de la moralidad: pensar bien, hablar bien y hacer bien; sabiduría, fuerza y belleza, etc., sobre las fases del tiempo y de la vida: pasado, presente y porvenir. Al mismo tiempo debe conectarse esta información con la connotación del rojo. En esta parte difiere de la dada para la cabeza, aquí el valor que prevalece es el del erotismo, quedando el otro valor subordinado a este. Al ponerlo en relación con el análisis de los versículos del Corán, este rojo además de remitir a la sexualidad también remite al periodo menstrual, tomado como plazo de tiempo para que el repudio se haga efectivo. La menstruación es la seña de identidad más genuina de la femineidad, porque significa que hay un embarazo y la capacidad de gestar vida en el cuerpo es privativa de la mujer. Invariablemente ésta es tomada como un tema tabú, aún en las sociedades más progresistas de Europa. En este punto Maurizio Barraco es pionero al exhibir el sangrado menstrual en una obra de arte y esta no es la única obra que trata esta temática dentro de la producción artística de este excepcional artista. Retomando el tema de los derechos la mujer, todavía la mujer no ha logrado en occidente tener la libertad de elegir si quiere llevar a término un embarazo o interrumpirlo. El aborto en la mayoría de los países occidentales está castigado por la ley, especialmente en Latinoamérica. Todo lo que se relaciona con anticoncepción y aborto es un problema agudo y candente, dada la influencia del dogma cristiano, que al igual que la Sharía impone su discurso hegemónico a los estados de los distintos países, que teóricamente son laicos y que tienen un poder judicial independiente, que es uno de los pilares que hacen a una democracia. En este dibujo todo lo expresado sobre los derechos de la mujer queda justificado en una presencia que está detrás de la mujer y que la abraza, dando la idea de que la está aprisionando entre los brazos, y al hacerlo la araña, dejando las huellas de su acción sobre el cuerpo. Algunas de ellas tienen un efecto que se puede describir como invisible o sutil. Esto puede ser interpretado como un verdadero expolio de los derechos de la mujer, porque el significado que adquieren esos arañazos es el de "extracción".

Título: Silencio por Blasfemia.

Técnica: pastel, carboncillo sobre papel.

Medidas: 22 x 30 cms.

Esta obra puede ser vista como una continuación de la anterior en cuanto al eje temático planteado, dado el hecho de que en esta imagen se repite el color rojo sobre los genitales pero aquí en lugar de ser una forma geométrica es una mancha. Al pensar en el significado de diccionario que tiene la palabra es una “marca o señal que hace una cosa en un cuerpo, ensuciándolo o estropeándolo/ también hace referencia en sentido metafórico a la deshonor.” En este mismo sentido el embarazo hasta hace relativamente poco tiempo atrás también en un sentido metafórico era un deshonor, porque era la evidencia de haber tenido relaciones sexuales. En algunos países como Argentina, las mujeres legítimamente casadas, cuando estaban embarazadas, debían llevar un vestido amplio generalmente de color azul oscuro, que “disimulaba” las formas. Como ya se ha expresado en análisis previos, Michel Foucault relaciona estos significados con el dogmatismo religioso: para el cristianismo el sexo es pecado en sí mismo y el embarazo es la evidencia. No debe haber por lo tanto ningún tipo de placer en el acto sexual, porque sería regodearse en el pecado. Hay que tomarlo como un mal necesario a los efectos de cumplir con el mandato divino de “multiplicarse”. La mujer fue la causante de la expulsión del Edén, también fue la causante de la llamada Tragedia de la Casa de David por la relación amorosa ilícita que el rey judío sostuvo con Betzabé. Desde el Corán se apunta “Te preguntan acerca de la menstruación. Di: «Es un mal. ¡Manteneos, pues, aparte de las mujeres durante la menstruación y no os acerquéis



a ellas hasta que se hayan purificado! Y cuando se hayan purificado, id a ellas como Dios os ha ordenado». Dios ama a quienes se arrepienten. Y ama a quienes se purifican.” **Sura 2: 22.** Desde la imagen estos conceptos vertidos se ven representados en el rostro de la mujer, cuyos ojos están pintados de rojo, dándole un efecto diabólico. En sus cabellos lleva ese rojo que es la represión y que agrega el matiz connotativo de pecado. Todo ese discurso hegemónico, cala hondo en la mente de las mujeres, desafortunadamente convenciendo a muchas de que esta es la realidad, cuando no hay desde la realidad femenina nada que lo sustente o por lo menos ese discurso puede ser rebatido. Así, el cuerpo se desdibuja y de aquellos trazos minimalistas que en trabajos previos hacían a la delicadeza y fragilidad de la figura representada, aquí cobran un tono dramático, porque la mujer la queda fragmentada.

Título: xx by Blasphemy.

Técnica: pastel y carboncillo sobre papel.

Medidas: 22 x 30 cms.

Para la mujer occidental el verdadero cambio hacia la igualdad de derechos recién comenzó a partir de XX y todavía la ha logrado en la práctica. En lo materia jurídica se hacen a la como el aborto ya práctica se trata de existen, no se tarea, igual mismo ocurre con trabajo de alto nivel pocas mujeres han este Siglo XXI que ser presidentes de Mundial. Son



comienzos del Siglo igualdad plena no se materia jurídica ni en que respecta a trata de temas que autodeterminación mencionado y en la leyes que si bien aplican como “a igual remuneración” y lo algunos puestos de que solamente unas logrado alcanzar en comienza como el de un país o del Banco deudas de la

sociedad occidental, cristiana y patriarcal para con las mujeres que todavía deben ser saldadas. En esta obra la imagen estremece por la síntesis en la configuración de la figura femenina. El rostro está incompleto, cubierto por una cabellera en tonos de rojo esfumado. Los labios están distorsionados y la boca parece semi abierta mostrar un grito. Este es el rojo represivo de la sangre derramada, el que tiene las connotaciones más terribles por las consecuencias que acarrea para la mujer. Lo mismo que los senos están sombreados y aquí particularmente la mujer ya no muestra su sexo. El rojo se va extendiendo por el cuerpo a través de una línea bien clara que sigue el contorno. En este punto la imagen remite a la mujer más allá de la geografía, parece indicar que las palabras MUJER, DERECHOS HUMANOS y RELIGIÓN la que sea son palabras incompatibles. A este respecto cabe mencionar la justificación que se da desde el islamismo sobre la condición de la mujer, llegando a argumentar que en realidad las mujeres musulmanas tienen una mejor calidad de vida que las europeas, porque no solamente tienen derechos jurídicos como el de heredar sino que también la religión promueve un trato privilegiado a la mujer. Estas afirmaciones son desde el punto de vista de la retórica de la argumentación FALACIAS POR IGNORANCIA, porque están presuponiendo el desconocimiento del interlocutor occidental en lo que respecta a lo que dice El Corán, La Sunna y La Sharía. Además, de no tomar en cuenta la difusión en los medios de comunicación las denuncias realizadas por Derechos Humanos o Amnistía Internacional, pidiendo a la comunidad internacional intervención para salvar de una condena de muerte a una mujer. Solamente con recordar estos hechos ya bastaría para refutar la argumentación antes expuesta, ya que la lapidación o apedrear hasta la muerte a una mujer no son prácticas que tengan ni remotamente conexión con un trato de veneración. Es decir, que las palabras que conforman dicha “defensa del islamismo” no condice con la realidad. Tampoco se trata de hacer una interpretación errónea de los hechos, porque no se debe considerar la represión de la libertad de acción y de libre expresión de las ideas como una pauta cultural. De lo que se trata es del respeto a los DERECHOS HUMANOS UNIVERSALES DE LAS PERSONAS.

5. La educación en la construcción del derecho al arte

Ponencia escrita

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Nidia Bulos, Verónica Wustten

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

Resumen

El conocimiento artístico puede enriquecer la capacidad crítica y creativa de los sujetos. El arte propone modos de conocer diferentes y complementarios a los de las ciencias o de la filosofía. Sin embargo estas vías de acceso al conocimiento no son igualmente reconocidas ni estimuladas en nuestra sociedad, en nuestra escuela.

El derecho al arte es un derecho humano y no puede ser sólo para algunos privilegiados. El acceso al arte como un derecho implica a quienes lo producen, a quienes ocupan el lugar de espectadores y a quienes lo gestionan. Y desafía a revisar la concepción hegemónica de arte.

Sostener al arte como derecho exige que todos podamos relacionarnos con una amplia variedad de expresiones, lo que reclama políticas culturales que democraticen la distribución y a la vez que lo hagan con amplitud de criterios.

Pero también exige políticas y prácticas educativas que sensibilicen, estimulando la construcción un capital cultural que habilite a ser receptores activos.

Luego, la formación docente debe vincular al educador con las artes: desafiarlo a sentirlas, re-pensarlas e incorporarlas de manera innovadora a su propuesta educativa.

Las artes como derecho humano

Etimológicamente, derecho significa que algo se adecúa a la regla (Pérez Porto y Merino, 2008). Pero las reglas, las normas son construcciones, adquieren y sostienen sentido en contextos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales.

En relación con las revoluciones políticas del SXVIII se gestan diversas declaraciones de derechos civiles y políticos y hacia finales de la Primera Guerra Mundial comienzan a inscribirse los derechos económicos, sociales y culturales (Harvey, 1995).

En 1948 la Asamblea de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, [ONU] 1948), proclamando derechos denominados *de segunda generación* (entre los cuales están los culturales), a los que van adhiriendo progresivamente tratados internacionales, convenios y las constituciones de las Naciones. Esto es muy importante dado que el cumplimiento de los mismos involucra el compromiso del Estado, a través del cual se instrumentan recursos para el desarrollo pleno de las facultades de todos los ciudadanos. De manera que está claro que la promulgación de estos postulados no es suficiente, sino que estos derechos necesitan del sostén de normativas e instituciones organizadas y formadas a tal fin.

En el artículo 22 de esa Declaración se sostiene el derecho de todos a “obtener (...) habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad” y en el artículo 27 el derecho “a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes...” (Organización de las Naciones Unidas, [ONU] 1948)

Aparece, entonces, el vocablo arte en vínculo con la palabra cultura. “Derechos culturales”, “participar libremente de la vida cultural” y en relación con ello, “gozar de las artes”. Reparemos en dos aspectos: las artes son parte de la cultura de un pueblo y todos los sujetos tenemos derecho a vincularnos de diversas maneras con ellas.

Pensar el arte como un derecho, implica revisar la concepción hegemónica de arte. Porque al decir esa palabra, estamos refiriéndonos en realidad a una construcción teórica atravesada por ideología, sostenida por sujetos sociales y entonces, podríamos preguntarnos: derecho al arte... ¿a qué arte?

Respecto de la idea de Arte, ampliamente se ha argumentado en uno o en otro sentido, con unos o con otros criterios y se han elaborado listados de artes reconocidas y se han establecido parámetros. Sin embargo, la categoría de artístico evade posiciones estancas y sigue siendo una construcción témporo espacial, atravesada por lo social, lo económico, lo político, lo filosófico, lo ideológico y sin dudas, lo ético. Sostendremos en este trabajo una consideración de lo artístico como productos y/o procesos inscriptos en sistemas culturales. Manifestaciones que aluden a diversidad de contenidos. Símbolos que adquieren sentido según los contextos, pero que -a diferencia de los modos de comunicación de las ciencias o de la filosofía- se valen de códigos de forma metafórica, expresiva, estética y a partir de allí –como dice Marta Zátanyi- colaboran -junto con la religión, la filosofía y la ciencia- en la construcción del mundo. (Zátanyi, 2011).

Sostener al arte como derecho nos desafía a exigir que todos podamos relacionarnos con una amplia variedad de expresiones. Por ello hablaremos en este escrito de las artes o de manifestaciones artísticas, en plural y sin distinciones de arte popular o de élite (Rodríguez Kauth, 1994) o de artes bellas versus utilitarias y sin asignar valores ni requisitos universales que puedan habilitar para unos y restringir el acceso a otros. Por otro lado sí resistimos la consideración de una supuesta neutralidad del arte, reconociendo asimismo hegemonías, imposiciones y desprecios que marginan o elevan producciones con fines de poderío de cualquier índole.

El derecho al arte es un derecho humano y no puede ser sólo para algunos, sin embargo, cabe preguntarnos de qué modos podemos participar de las artes. Ester Brafa propone “acercarnos a la idea del arte como un derecho del cual todos debemos gozar, aunque no todos desde el mismo lugar, unos producen otros investigan, otros gestionan, otros consumen, aprecian” (Brafa, 1997). Quienes se dediquen a producir arte y se sometan -para aceptar o discutir- al juego del ámbito artístico, irán constituyéndose como artistas. Hablamos de juego en el sentido en que Pierre Bourdieu se refiere al juego en un campo, en tanto espacio de tensión y lucha; donde agentes, instituciones y normas habilitan o no a participar, crear, disputar (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este sentido un dibujo de un niño no será considerado producción artística sino experiencia expresiva en un lenguaje estético, al igual que cuando realiza un germinador en ciencias no se convierte en un biólogo, cuando aprende a resolver cuentas no es de repente un matemático o si debe escribir rimas no es calificado como un poeta. Por otro lado, algunos estudiosos se dedicarán a la crítica, son los espectadores más entrenados, quienes construyen conocimiento acerca del arte desde un saber especializado. Otros, se ocuparán de gestionar desde distintos ámbitos, promoviendo la producción, la conservación, la difusión de las artes.

Es preciso, entonces subrayar que, de los modos de ejercicio del derecho a las artes, el que más sujetos implica, es el que nos ubica en el lugar de los espectadores, disfrutadores, consumidores, el que nos sitúa en la mirada del público: del que goza de las artes.

El vocablo espectadores puede hacernos pensar en un receptor pasivo. Al decir consumidores podemos evocar la versión más capitalista del acceso a las artes, porque justamente supone un capital económico para comprarlo. Sin embargo, proponemos revisar estas acepciones para pensar en un espectador que está expectante, activo,

eligiendo preferencias luego de tener a su alcance una gran variedad, lo que conduce a considerar que además del condicionante económico -que es una realidad que conlleva una posibilidad para pocos- está el capital cultural, que necesitamos para ser receptores de arte activos, sensibles, analíticos, criteriosos. Es por esto que son necesarias no solo políticas culturales que pongan al alcance variedad de manifestaciones artísticas sino también políticas educativas que habiliten saberes para que, como dice Flavia Terigi, permitan a todos los sujetos “saberse con derecho a disfrutarlas” (Terigi, 1998).

Aportes del tipo de conocimiento que nos ofrecen las artes

El vínculo con las artes es un derecho humano, ejercerlo es indispensable. Pero, así como no sucede en el campo de las ciencias, es a menudo necesario argumentar por qué las artes son imprescindibles en la vida de una sociedad y de cada uno de sus integrantes. Marta Zátanyi se refiere al papel del arte “en la construcción de barreras ontológicas” (Zátanyi, 2011), es decir que las artes configuran en nosotros lo que Ana Pampliega de Quiroga llamaría “matrices de aprendizaje y vínculo” a partir de las cuales asignamos sentidos, vemos mundo y nos vemos en el mundo de una manera particular (Pampliega de Quiroga, 1995) El conocimiento artístico, por su característico juego con la imaginación y la polisemia, por su apertura divergente y visión holística puede enriquecer la capacidad para mirar/pensar el mundo crítica y creativamente. Las artes colaboran en hacernos sujetos activos en nuestra cultura, dinamizadores de los modos de ser estandarizados en nuestra sociedad. Diversos autores (Eisner, 2002), (Vigotsky, 1987) en esta línea sostienen que la imaginación más allá de los límites culturales, es estimulada por el arte; que la lectura/recepción de textos artísticos (en cualquier lenguaje y código) traspasa posibilidades acostumbradas de interpretación; que las artes proveen diversos modos de representación y nos provocan a leer lo no literal, lo simbólico, lo metafórico. Asimismo podríamos ahondar en la capacidad de las artes de hacernos explorar cualidades del mundo que en nuestra percepción práctica, instrumental generalmente pasan desapercibidas y la maravillosa posibilidad de las artes de impactar en nuestros sentimientos, emociones, pudiendo provocar crisis y desnaturalización de aspectos implícitos y subyacentes en nosotros mismos. El vínculo con manifestaciones artísticas es necesario para todos, porque las artes pueden movernos de matrices naturalizadas y hacer explícito lo inconsciente. En ocasiones una película, una pintura, una poesía, por

nombrar algunas de las diversas manifestaciones artísticas, provoca en nosotros una pregunta que cuestiona y problematiza concepciones, supuestos, estructuras incorporadas y nos devela esa “familiaridad encubridora” (Pampliega de Quiroga, 1991,37) a la que estamos acostumbrados. También una teoría científica o un hecho chocante en nuestra cotidianeidad nos pone en crisis, pero las artes lo harán de manera distinta, complementaria a la forma de conocimiento de las ciencias o de la filosofía (Brafa, 1997). Lo que podemos comprender por medio de representaciones estéticas, expresivas, metafóricas no puede ser revelado por el discurso proposicional de la ciencia. Contrariamente, lo que la ciencia puede ayudarnos a entender no puede conocerse de la misma manera por las artes (Eisner, *sf*).

Cada tipo de lenguaje posee su propia función epistemológica. Sin embargo estas vías de acceso al conocimiento (las de las ciencias versus aquellas que provienen del campo artístico) no son igualmente reconocidas ni estimuladas en nuestra sociedad, en nuestra escuela. Cabe entonces preguntarnos: si las artes enriquecen nuestra mirada del mundo y realizan contribuciones al currículum escolar, ¿Por qué siguen ocupando un lugar marginal en el sistema educativo formal? ¿Cómo construir ese capital cultural (Bourdieu 1994) que nos habilite a ser receptores de arte activos, sensibles, analíticos, criteriosos? Y en este sentido, ¿cuál es la importancia de la educación y de la educación artística en particular en el ejercicio pleno del derecho al arte?

La escuela pública, ámbito por excelencia de democratización de saberes; el docente, promotor cultural

La escuela que conocemos instituye su identidad y sentido desde matrices instaladas culturalmente, reproducidas y no siempre reflexionadas. La configuran mandatos y demandas, modos de vínculo con el conocimiento, concepciones de sujeto, recortes y perspectivas de abordaje de contenidos, fundamentos e ideologías subyacentes. Nuestro sistema educativo ha heredado un patrón que ha privilegiado una fuerte impronta racionalista positivista que cristaliza un modelo escolar centrado en la escritura y la verbalización, infravalorando las manifestaciones no escritas.

Las prácticas educativas privilegiadas dirigen su atención a generar acciones que cultiven aptitudes propias de ese pensamiento de corte científicista: hay una resistencia a conocer haciendo lugar a la metáfora, lo sensible, lo creativo, la imaginación, la intuición.

Si las artes enriquecieran fundamentos y propuestas escolares, se haría probablemente explícita la estrecha vinculación entre razón y emoción, lo conceptual y lo afectivo, el cerebro y todo el cuerpo. En pos de reconocer que las artes implican modos de conocimiento -más que accesorios ilustrativos y ornamentales- es preciso ampliar la idea de cognición, reconociendo no sólo al lenguaje verbal discursivo como formador de conceptos sino también a representaciones no lingüísticas, mediadoras de significados y valores culturales (Eisner 1998).

En este sentido es necesario que los docentes de las asignaturas artísticas comencemos a revisar supuestos y fundamentos que dan origen a nuestras propias prácticas, para revertir posturas instituidas de origen academicista, conductista o pedagogías innatistas, expresivistas.

Las posturas academicistas porque postulan el vínculo pasivo o de repetición con el arte consagrado. Desde este fundamento se defiende la copia y el entrenamiento de la destreza como resolución técnica mecánica, sin mayor intencionalidad. Asimismo la repetición de datos (históricos, sintácticos o anecdóticos) sin reflexión, en relación con producciones seleccionadas desde un recorte elitista apoyado en una concepción estética engañosa y discriminadora, como la de belleza universal.

Y los fundamentos expresivistas, dado que suponen un desarrollo de capacidades innatas, casi sin intervención de experiencias de aprendizaje, lo que niega la enseñanza y excluye –de manera encubierta- a gran parte de la población que, sin elementos ni recursos nadará sin encontrar sentido (sin saber siquiera flotar) en el mar de la libre expresión.

Es importante, por el contrario, empezar por concebir al campo de la educación artística desde su complejidad, para diseñar experiencias que aspiren a construir un vínculo activo con las artes. Sostener sin pudores que para garantizarlo es necesario hacer señas, orientar en un camino, es decir, enseñar a relacionarse con las manifestaciones artísticas recuperando su devenir histórico e implicancias propias de su contexto socio político, haciendo jugar el contexto de recepción de quien mira, atendiendo el dominio del espectador como un participante activo (sensible, analítico, criterioso) en la interpretación de la obra. Experiencias que amplíen el horizonte de referencias, permitan imaginar, leer entre líneas, emocionarse, transgrediendo –incluso- los límites de la asignatura artística. En una investigación que realizamos sobre propuestas curriculares innovadoras en la educación de las artes visuales (Bulos, Collet, Wustten, 2011) las

acciones reveladas como innovadoras tienen que ver, por ejemplo, con sustentar un cuerpo de saberes inscripto en un campo que no asume una posición de subsidiario pero a la vez logra trascender –dialogando- los límites de las disciplinas y asignaturas escolares y en este sentido, construye la importancia de planificar la enseñanza. Innovaciones, que se definen en oposición a un contexto expresivista signado por la libre expresión, aislado de la cultura visual y se abren camino con la conquista de espacios físicos y simbólicos dentro de la currícula, con el diseño de dispositivos didácticos lúdicos para relacionarse activamente con las artes y –no menos importante- con la revisión de la identidad docente de asignaturas artísticas. Desde una noción de innovaciones educativas como “situaciones entramadas en las que intervienen aspectos teóricos, metodológicos, económicos, políticos, estéticos no siempre explicitados abiertamente ni sincerados” (Bulos, Collet, Wustten, 2011) cada una de estas acciones se inscribe en concepciones de arte, de escuela, de cognición que la sustenta y debe hacerse consciente.

Como venimos expresando, los docentes del propio campo deben propiciar el acercamiento a experiencias estéticas, pero más aún, consideramos –desde una visión crítica y creativa de la escuela- que toda la propuesta educativa podría colaborar en garantizar que todos los sujetos puedan tomar contacto con las artes, habida cuenta de que es un derecho al cual todos debemos acceder y gozar, más aún, porque viabiliza modos de conocer propios y enriquecedores.

Esto involucra la formación de docentes en general, no sólo de las asignaturas artísticas. El profesorado debe vincular al educador con las artes: desafiarlo a sentirlas, re-pensarlas, contextualizarlas, de manera que sea posible explicitar matrices de relación con las artes para analizarlas y ponerlas en crisis. Se trata de construir conciencia del derecho al arte, partiendo del reconocimiento del propio derecho, para luego constituirse en promotores y gestores, incidiendo en el vínculo con las artes que los alumnos aprendan a instituir y reclamar.

Es posible diseñar experiencias educativas que sensibilicen, que faciliten el re-pensar e incorporar el encuentro activo con las artes. Visitas a museos con planteos problematizadores de la lectura, o recursos lúdicos para interactuar con personajes, discutir, observar, escuchar, leer e imaginar a partir de distintas producciones artísticas. Desde la escucha atenta de variados géneros musicales por el solo disfrute, pasando por

la participación como espectadores de una obra de teatro o una función de cine debate, hasta la indagación guiada de historias del arte, críticas de obras, artículos periodísticos.

En nuestro país tenemos una escuela pública, laica, gratuita y obligatoria, ámbito que puede y debe hacer un aporte en pos de la democratización de saberes, entre ellos, los del campo de las artes. “La construcción de currículo es una acción política donde intervienen relaciones de poder, intereses y aspiraciones a las que no escapan las decisiones aparentemente limitadas al ámbito del aula” (Bulos, 2001), las políticas educativas no sólo comprometen niveles de definición macro, ámbitos de diseño curricular general sino que tienen reservados espacios cotidianos de decisión en la tarea del docente en su institución. Es allí, pero también en los centros culturales, museos, teatros, cines, reparticiones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales de trabajo con la cultura, donde el criterio que defina por un lado lo artístico y por otro los fundamentos de la educación y la educación artística podrán proponerse habilitar o no el derecho a las artes. Permitirán o no hacer consciencia de este derecho; posibilitarán o no interactuar críticamente con criterios de validación; impulsarán o no la iniciativa, el apoyo y/o la demanda de políticas culturales que democratizen el acceso a variedad de producciones, con estrategias de distribución popular y amplitud de criterios de selección y estímulo a las artes.

El derecho al arte es un derecho humano y por esto a todos nos cabe, a todos nos corresponde y a todos nos implica. Así, aunque en diferentes niveles de decisión y responsabilidad, todos deberíamos preguntarnos: ¿De qué modos, concretamente, podría acercarme a garantizar este derecho que es mío? ¿Qué acciones podría proponerme para buscar hacer efectivo este derecho que es de mis alumnos, mis hijos, mis vecinos?

Bibliografía

- Bourdieu, P, (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P y Wacquant, L, (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Cuauhtémoc, Distrito Federal, México: Grijalbo.
- Brafa, E., (1997). Arte, conocimiento y educación, *Congreso de Educación*, La Habana, Cuba.

- Bulos, N, (2001). *La creatividad en la educación de las artes visuales, ¿eslogan u opción pedagógica?* (Tesina de Licenciatura en Bellas Artes). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Bulos, N., Collet, V., Wustten, V., (2011). *Educación de las artes visuales. Propuestas curriculares innovadoras en escuela primaria* (Investigación PIDA). FHA y CS, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Eisner, E (1998). *Cognición y currículum*, Madrid, España: Amorrortu.
- Eisner, E, (2004). *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E (sf [consultado el 05/09/2016]), *Reflexiones acerca de la alfabetización* [en línea] Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/.../6032>
- Harvey, E, (1995[consultado el 05/09/2016]), *Derechos culturales*, [en línea] Recuperado de www.educ.ar
- Libedinsky, M, (2010). *La innovación en la enseñanza*, Bs. As. Argentina: Paidós.
- Hernández, F., (2000). *Educación y cultura visual*, Barcelona, España: Octaedro.
- Pampliega de Quiroga A., (1991). *Matrices de aprendizaje*, Bs. As. Argentina: Ed. Cinco.
- Pérez Porto y Merino, (2008 [consultado el 22/08/2016]). *Definición de derecho*. Recuperado de <http://definicion.de/derecho/>
- Rodríguez Kauth, A., (1994). *Psicología, Arte y Política*. Bs. As. Argentina: Ediciones Cooperativas UBA
- Terigi, F. y ot. (1999). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*, en *Artes y Escuela*, Bs. As., Argentina: Paidós
- Vigotsky, I, (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- Zátonyi, M., (2007). *Arte y Creación*, Bs. As. Argentina: Capital Intelectual.

6. Recreando Memorias

Ponencia escrita

Las manifestaciones artísticas latinoamericanas en el currículo

Graciela Carballo, Andrea Dutilh, Geisha López

Escuela de Educación Artística No 161 /Tacuarembó /Uruguay.

Esta escuela cuenta con diferentes disciplinas artísticas: música, expresión corporal, teatro, artes visuales y plástica (a cargo de diferentes profesores).

En el colectivo docente surge la inquietud de reivindicar el legado Indígena en nuestro país y la región como patrimonio e identidad cultural.

Cabe destacar que en esta zona del país existe una fuerte presencia del legado gauchesco que se ve potenciado por fiestas y eventos en nuestro medio.

Tomamos como referencia, el 11 de abril de 1831, fecha conmemorativa del “Día de la Nación Charrúa y de la Identidad Indígena”, que alude a la Matanza de Salsipuedes realizada contra indígenas charrúas en Uruguay.

Este hecho incentiva la necesidad de sensibilizar, conocer, y buscar en nuestro medio, historiadores, investigadores, docentes, personas y familias descendientes de indígenas que se acerquen a la institución y nos relaten el legado de sus antepasados, promover entrevista, realizar visitas a museos y convocar a diferentes artistas que se inspiraron en la cultura indígena. Propiciar con los niños distintas actividades con la comunidad, desarrollar experiencias, performance e instalaciones en espacios públicos, integrándolos a otras instituciones educativas.

PONENCIA

Somos integrantes de la escuela de Educación Artística N° 161, ubicada en el departamento de Tacuarembó en el centro del país Uruguay.

Nuestro Departamento Tacuarembó, es el más grande territorialmente y el único que lleva nombre indígena, (Guaraní), que significa caña o tacuara (gramínea que crece a orillas de los ríos).

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

En la escuela se trabajan todas las disciplinas del área del conocimiento artístico explicitadas en el currículo oficial incluida la danza, expresión corporal, música, teatro, artes visuales y plástica a cargo de diferentes profesores.

Partimos para este proyecto de una inquietud que surge en el colectivo docente y en los niños, ante la necesidad de reivindicar el legado Indígena en nuestro medio y la región como patrimonio e identidad cultural, para promover la cultura indígena, por la fuerte identificación con la cultura gauchesca que presenta nuestro medio donde son típicas las fiesta gauchas, que se realizan durante todo el año.

Tomamos como fecha de inicio del proyecto institucional el 11 de abril, fecha significativa y conmemorativa del “Día de la Nación Charrúa y de la Identidad Indígena” donde también se recuerda la Matanza de Salsipuedes y el exterminio de los indígenas en nuestro país, donde actualmente no contamos con ninguna comunidad indígena viviendo con sus tradiciones ritos y costumbres como vemos en otros países de Latinoamérica.

Nos motivó este hecho por demás dramático, para nuestro proyecto el hecho de que aun continua muy silenciado en la historia oficial y muy guardado en nuestro medio donde a simple vista se observan muchos descendientes de Charrúas.

Los docentes sentimos la necesidad de sensibilidad, conocer, reivindicar, investigar y buscar junto a los niños en nuestro medio personas y familias descendientes de indígenas que se acerquen a la institución y nos relaten el legado de sus antepasados, testimonios orales, anécdotas entrevistas con historiadores e investigadores, realizar visitas a museos y convocar a diferentes artistas que se inspiraron en la cultura indígena, además de, propiciar con los niños actividades con la comunidad, desarrollar experiencias de performance e instalaciones relacionadas con la temática en espacios públicos, compartir con otros centros educativos la experiencia y participar de video conferencias y salas virtuales.

Lo comentado anteriormente permitió realizar varias acciones para motivar el colectivo docente, una de ellas fue invitar a participar en una charla al profesor de Historia D. Bracco egresado del Instituto de Profesores Artigas, doctor en Historia por el departamento de Historia de América de la Universidad de Sevilla y por el Programa Europeo de Doctorado quien ha publicado numerosos libros sobre la temática indígena como el libro Indígenas del Uruguay: “Desde la prehistoria hasta Salsipuedes.”

Él nos aportó mucha información y material a nuestro trabajo, destaco mucho en su charla el destino y la suerte que corrieron las mujeres indígenas y los niños que fueron llevados a Montevideo y entregados a familias Europeas.

Otra de las acciones motivadoras fue invitar a la escuela a la maestra jubilada Blanca Rodríguez integrante de CO.NA.CHA. (Consejo de la Nación Charrúa) para ser entrevistada por los niños y contarnos sobre su descendencia indígena vinculada al cacique Sepe, (Ultimo Cacique Charrúa) ella efectúa actividad vivencial y trasmite a los niños aspectos vinculados a los ritos costumbres y tradiciones que se han ido transmitido de generación en generación en forma oral de boca en boca.

Blanca realiza en la escuela talleres de sensibilización con los niños, ubicándolos en formación circular con el fin de generar un clima intimista donde se focalizan las miradas y se genera una verdadera comunicación, les habla en lengua charrúa, les enseña palabras y canciones de cuna y otras tradiciones orales lo cual redundo en un gran disfrute para todo el colectivo aflorando emociones y sentimientos.

De esta actividad realizada por la descendiente de indígena Blanca surgen nuevas investigaciones a nivel escolar.

Se les pide a los niños que investiguen en casa con sus familia, abuelos y parientes mayores sus costumbres y rituales que conservan en la familia, que sean de origen indígenas les pide que elaboren su árbol genealógico.

Los niños aportaron anécdotas y costumbres familiares, como el uso de hierbas y yuyos y preparaciones caceras de uso medicinal, la vencedora del empacho, el mal de ojo, la presentación a la luna de los niños al nacer, que está muy arraigada en todas las clases sociales sobre todo en esta zona del país.

Se concluyó que la mayoría de los niños habían sido presentados a la luna, ritual de tradición indígena guaraní "Guidaì" que consiste en que cada recién nacido fuera presentado a la primera Luna llena, desnudo, pasando de los brazos de su mamá a los de la anciana o el anciano sacerdote de la comunidad. No importaba que fuera pleno invierno: la Luna era protección suficiente, abrigo y escudo para el nuevo ser".

Otra costumbre es continuar usando en forma de infusión y para curar dolores yuyos vegetales y algunos frutos silvestres que proveía de la poco variada flora autóctona, como el burucuyá, el arazá, la pitanga y el butiá.

Algunos abuelos contaron anécdotas que recuerdan de su antepasado lejano como las formas ceremoniales que practicaban, de carácter fúnebre. El muerto era conducido a una

pequeña elevación del terreno, donde al parecer se inhumaba a todos los fallecidos, y se le enterraba conjuntamente con sus armas, ropas y demás objetos que le habían pertenecido; lo que originó los yacimientos arqueológicos charrúas conocidos como “los cerritos Indios”.

“Unos 1.200 cerritos de indios han sido localizados en Tacuarembó, en el marco de un proyecto de relevamiento del patrimonio arqueológico de ese departamento que es llevado adelante por un equipo de arqueólogos y antropólogos uruguayos de la Universidad de la República Udelar, con apoyo de España, dirigidos por la directora del proyecto, Camila Gianotti García.

Todas estas actividades e investigaciones permitieron trabajar el programa oficial de Educación Inicial y Primaria y sus contenidos desde la sensibilización de los distintos lenguajes expresivos, elevar en los niños su autoestima, disfrutar de creaciones artísticas, en artes visuales y plásticas en música, danza, expresión corporal, literatura y teatro.

Desde la expresión plástica y artística se hicieron distintos análisis y apreciación crítica de obras de arte y analizando las mismas en el contexto, basados en la didáctica de Eliot Eisner “Educar la visión artística de las obras en su contexto”, producción, apreciación crítica y análisis de la obra se les enseñó a observar obras y apreciar el arte rupestre, el arte lítico, el arte textil con materiales recogidos de la naturaleza, plasmar por medio del dibujo lo aprendido y pintar con pigmentos naturales, mirar videos educativos de museos y conocer lugares donde se localizaron huellas pre históricas, como la localidad rupestre de Chamangá que está ubicada al este de la ciudad de Trinidad, en el departamento de Flores Uruguay, recrear la cueva de las manos en Santa Cruz, Argentina, realizar pictogramas y petroglifos con distintas técnicas, crear por medio del modelado piezas indígenas que se encuentran en museos como antropolitos, zoolitos, ornitolitos, cacharros, etc.

Se elaboraron mandalas de distintos tipos, trabajamos contenidos que abarcan otros indígenas de Latinoamérica como la pre colombina y pintores contemporáneos que plasmaron en sus obras la cultura de su país tales como O. Guayasamin, Frida Khalo, Diego Rivera, trabajamos el muralismo pintando sectores de la escuela, tejimos ojos de Huilcho, atrapa sueños, telares tapices, trabajamos el volumen en realización de máscaras y esculturas etc.

Desde la música se realizaron distintas actividades que permitieron sensibilizar a los niños en la cultura indígena, basamos nuestro proyecto áulico en los estudios y las investigaciones realizadas por el musicólogo Uruguayo Lauro Ayestaran quien dedico parte de su vida a reivindicar la música e instrumentos de nuestros antepasados, como el Arco de Tacuabe.

En lo que respecta a la interpretación musical-danza, se seleccionaron recreaciones relacionadas a la cultura indígena de la región, tomando como referencia al musicólogo argentino Carlos Vega quién recuperó numerosos materiales que documentan sus investigaciones sobre el tema abordado (instrumentos musicales, canciones y danzas indígena), dentro de sus estudios se encuentran los carnavalitos documentados en los años 1931 al 1945 en la puna y la quebrada de Humahuaca.

Se recrearon con los niños distintos, instrumentos musicales indígenas: trompas, bocinas a tambores, pífanos, pintados y trabajados, con materiales naturales tales como cuernos de animales para realizar trompas y bocinas, con corteza de árbol, se realizaron "a tambores" son troncos de árbol hueco percutido con palos.

En la expresión corporal se realizaron danzas circulares y en coordinación. En teatro se corporizan leyendas.

Desde la literatura se sensibilizo a partir de la novela épica de Juan Zorrilla de San Martín el gran poeta de la patria "Tabaré" cuyo protagonista es un Charrúa.

Se efectúan recitados y grabaciones de lo que los niños representaban en forma oral además, sus producciones con variadas audiciones al respecto.

En teatro se centró el trabajo en la modalidad de taller, apelando a la improvisación dirigida y libre teniendo en cuenta los importantes aportes de la poética teatral tales como Konstantin Stanislavski, Augusto Boal, Jacques Lecoq, Eugenio Barba, entre otros.

Los niños realizaron distintas actividades: primero se aproxima al niño al conocimiento de algunas costumbres de los indígenas latinoamericanos, a través de cuentos y pequeñas narraciones. Se realizan actividades de improvisación en todos los niveles: improvisación libre, semi-dirigida, dirigida; brindando a los alumnos la posibilidad de analizar el propio trabajo y el de los compañeros, procurando resaltar y rescatar la cultura indígena en nuestro país y la región.

Utilizando la técnica de Teatro Físico de Lecoq, se realizaron actividades de dramatización de canciones (como La Maldición de Malinche), dramatización de leyendas

latinoamericanas (la leyenda de La Princesa Acafala de México; la leyenda de La Ilorona que es una historia común en toda la región de América Latina; La Leyenda del Timbó como parte de nuestro acervo cultural indígena).

Adaptando las propuestas a los contenidos del programa actual de primaria, se adaptaron las propuestas aplicadas a las exigencias requeridas en el mismo; por ejemplo: Texto Dramático, para alumnos de 4° y 5° año; Tragedia para alumnos de 6° año. En cada uno de los grados se centró el trabajo en la producción propia de cada alumno. Donde los alumnos crearon guiones originales basados en todo el trabajo anterior.

Se abordaron aspectos vinculados al género tragedia, una de las obras que se vincula a la misma es la novela épica Tabaré, considerada desde el punto de vista literario una elegía las cual son composiciones poéticas del género lírico en la que se lamenta la muerte de una persona u otra desgracia y que no tiene una forma métrica fija.

También se trabajó con el poeta uruguayo Fernán Silva Valdez quien en sus poemas pinta de una hermosa manera la vida de nuestros charrúas quien perteneció a un movimiento artístico que se denominó Nativismo que reivindica todo lo autóctono nativo .

Esta ponencia cuenta con la supervisión y apoyo de la Inspectora Karina Patrón.

C.I. 3.722.537-4

Bibliografía

Libros:

Abella, G. B (2001). *Leyendas, mitos y tradiciones de la Banda Oriental* Montevideo/ Uruguay Ed. Banda Oriental.

Ayestarán, L (1949). *La Música Indígena en el Uruguay*. Montevideo/Uruguay, 1949.

Bracco, D (2012) *Indígenas del Uruguay: Desde la prehistoria hasta Salsipuedes*. Ed. Banda Oriental.

Consens, M (2009). *Prehistoria del Uruguay. Realidad y fantasía*. Montevideo/ Uruguay. Ed: P Del Sur.

De Mattos (2000). *Bernabé, Bernabé*. Montevideo/Uruguay. Penguin Random House Ed. Grupo Editorial Uruguay.

Rodríguez, P (2011). *Crítica del Arte -Teoría y práctica/ México*. Ed. Trillas.

Pi Hugarte, R (1998). *Los Indios del Uruguay*. Montevideo/Uruguay. Ed: Banda Oriental.

Cacheiro.C, Eva Díaz, Gurvich y López Lomba. (2008) *Rescate de la memoria cerámica del Uruguay*. Montevideo/Uruguay : Proyecto Fondos Concursables del MEC.

Páginas web:

11 de abril: Día de la Nación Charrúa y la Identidad

[Indígena](http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/estudiantes/11abriladiadelanacioncharruaylaidentidadindigena)<http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/estudiantes/11abriladiadelanacioncharruaylaidentidadindigena>

Localidad rupestre de Chamangá

<http://www.chamanga.org.uy>

Sitio arqueológico Cueva de las Manos. Santa Cruz. Argentina

<http://www.cuevadelasmanos.org>

Instrumentos musicales indígenas en el Uruguay: trompas, bozinas y atambores.

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/portal.Base/web/vercontenido.aspx?ID=202749>

Tabaré <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=204041>

Museo del indio y del Gaucho Washington Escobar.

http://museos.gub.uy/index.php?option=com_k2&view=item&id=203:museo-del-indio-y-del-gaucho-washington-escobar-mig

Museo de Arte Precolombino e Indígena.

<http://www.montevideo.gub.uy/institucional/dependencias/museo-de-arte-precolombino-e-indigena>

Consejo de la Nación Charrúa de Uruguay (CONACHA).

<http://consejonacioncharrua.blogspot.com.uy/>

Prehistoria Uruguaya - Los cerritos de indios son la memoria social de nuestros pueblos originarios.

http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2009/05/2009052001.html

7. Detrás del Agua - Arte y Memoria

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas artísticas originadas en las inundaciones del 2003 en la ciudad de Santa Fe

Ana Castro

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo / FADU-UNL

La ciudad de Santa Fe ubicada en el centro-este de la República Argentina late a las orillas de los ríos que la rodean: el Salado y el Paraná. Gran parte de las actividades sociales, económicas y culturales se vinculan a partir de la relación de sus habitantes y el paisaje costero.

El 29 de Abril del año 2003 el río Salado inundó la tercera parte de la ciudad, afectando todo el cordón oeste de norte a sur. Más de ciento treinta mil personas se vieron afectadas social, cultural, física y económicamente. La magnitud de este suceso significó el desastre más grande en la historia de las inundaciones en la ciudad de Santa Fe ya que las consecuencias no sólo fueron materiales sino que además el Salado se llevó a su paso 158 vidas.

Más de 40 barrios inundados, 1.296 manzanas de la ciudad afectadas junto a 29.637 casas y edificios según la Dirección de Catastro y 36.890 según el IPEC. Una superficie de 3.264.947 m² cubiertos por el agua del Salado sobre zona urbana. 30.788 casas, 4.618 departamentos, 642 ranchos y 707 casillas invadidas por el río con más de 150.000 vecinos evacuados y autoevacuados. 107 personas fallecidas por causas directas e indirectas. (Loyarte, 2015, p.358)

A partir de allí no sólo el paisaje urbano se vio transformado por el impacto de los acontecimientos sino también los ciudadanos, su vida diaria, el trabajo, el estudio y los sentimientos que acompañaban el significado que implica ver y sentir como el agua se llevaba todo "En los últimos días del mes abril de ese año los santafecinos vimos como las aguas del río Salado arrasaban viviendas, arruinaban bibliotecas completas, borran antecedentes profesionales y personales" (D'Angelo, 2005,7).

En consecuencia, los ciudadanos afectados por las inundaciones comenzaron a vincularse en espacios comunes trazando caminos de búsqueda para la construcción de

sentido cultural y social. Inmediatamente, surge entre los habitantes, la necesidad de juntarse y encontrarse para contar lo que había pasado. La multiplicidad en los orígenes de los ciudadanos afectados explica de alguna manera la diversidad de las propuestas que comenzaron a emerger, ya que posteriormente la penetración del agua habló en clave visual y a partir de imágenes y objetos "*Hubo una convergencia en la necesidad de dar cuenta del sacudón existencial que puso tantas vidas en la frontera de un antes y un después*" (Valli, 2005,3).

Así es que comenzaron a aparecer las formas visuales, las imágenes, las palabras, las obras de los artistas, las fotografías; de alguna manera había que retratar, reconstruir, recordar; dibujar sobre las huellas que el agua había dejado. El arte fue el transformador que permitió que vivencias y experiencias se compartan descifrando en obras e imágenes aquello que quería y debía hacerse visible.

Decir después de ésta tragedia no representó una tarea sencilla, decir después de un acontecer tan doloroso se presentó como un desafío; y es aquí en donde el arte fue el lenguaje que construyó el después de aquello que sucedió, narró el sentido de la experiencia vivida y compartida; ya que de una u otra manera simbolizó lo que de otra forma no podía expresarse "*La creación artística es producto de un mundo y es expresante de un sujeto, pero también es fundador, creador, generador del mundo, de la reformulación del sujeto, de nuevas verdades y la posibilidad de poder superar verdades agotadas en sí*" (Zántony, 1990,19).

Detrás del Agua es un Trabajo de Investigación, presentado como Tesis Final en el marco de la Licenciatura en Artes Visuales correspondiente a la Universidad Nacional del Litoral y bajo la Dirección de la Profesora Mg. Isabel Molinas.

El objetivo fue contar, describir y demostrar como el arte pudo constituirse como productor y determinante de sentido, generado en y a partir de espacios públicos y en diálogo con la de memoria colectiva en donde el conocimiento y la participación transformaron la realidad del momento; y para siempre.

En primer lugar enumeraremos los modos de producción artísticos originados en la Plaza de Mayo de la ciudad de Santa Fe; dicho lugar fue un espacio público primordial durante los primeros meses post-inundación. A partir de allí describiremos las prácticas colectivas surgidas tales como: instalaciones, intervenciones fotográficas, performances y stencils.

A continuación recuperamos antecedentes locales que por su relevancia reflejaron a partir de la creación artística aquel 29 de Abril. Las mismas corresponden a muestras surgidas a 10 años de las inundaciones y a las expresiones visuales que se destacaron a partir de cada aniversario llevado a cabo en la Plaza de Mayo.

Finalmente y a partir de lo desarrollado nos acercaremos a las conclusiones pertinentes que proponen el arte como lenguaje creador de sentido compartido, social y cultural.

Dicha investigación estuvo guiada por los siguientes conceptos: Colectivización del arte; el cual es considerado como el resultado de las formas de producción artística surgidas de la urgencia y la necesidad de encontrar respuestas ante determinados hechos sociales. Al respecto, Giunta afirma:

Uno de los efectos más fuertes del impacto de la crisis en la organización de las artes visuales fue la emergencia de colectivos. El ámbito del taller fue reemplazado por el de la calle, (...). Se produjo, en cierto modo, una “colectivización” de la práctica artística, (...) Fue un momento en el que la creatividad se mezcló con la protesta. (Giunta, 2009,54)

En el caso de las inundaciones esta necesidad actuó como motor para intervenir el presente vinculando los participantes en un mismo espacio y bajo formas creativas que se expresaron de múltiples maneras: muestras plásticas, fotografías, instalaciones, intervenciones, performances, stencils entre otros.

El concepto del hacer como práctica de acción artística es importante en el desarrollo de esta investigación ya que es considerado como acción y simultáneamente como acto de necesidad. Por este motivo una actividad artística opera como transmisor de saberes, identidad y memoria. Las performances artísticas surgidas, intervinieron el paisaje urbano santafecino como forma de expresión colectiva. Taylor (2012) afirma: “*Las performances operan como actos vitales de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad a partir de acciones reiteradas*”. (p. 22)

También consideramos el concepto de arte como experiencia, unidad y resultado de la relación con el entorno ya que todas las expresiones artísticas se encontraron determinadas por contexto en el cual se plasmaron todas las propuestas estéticas.

El hombre esculpe, graba, canta, baila, gesticula, modela, dibuja y pinta. El hacer o elaborar es artístico cuando el resultado percibido es de tal naturaleza

que sus cualidades tal y como son como percibidas han controlado la producción. (...) el arte en su forma, une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia. (Dewey, 1934:57,58)

Fueron también de gran apoyo conceptual para el desarrollo del trabajo en relación a las prácticas artísticas instaladas en la Plaza de Mayo, las nociones de arte y espacio público trabajadas desde la Licenciatura en Artes Visuales en la Cátedra: Taller de Organizaciones Espaciales Integradas en la cual se expresó el concepto de espacio público como escenario funcional para las realizaciones estéticas que denuncian situaciones sociales y culturales del entorno (Botta, 2005). También el concepto de espacio de arte (Glusberg,1995) lugares creados y lugares creadores. Éste como tal propone definir determinados espacios y propuestas artísticas tales como las instalaciones como nuevos espacios denominándolos, espacios de arte. Desarrolla así características que lo determinan e interaccionan entre sí. Tomamos este concepto para ampliar el fundamento de las propuestas surgidas en el espacio público como lo fue la Plaza de Mayo.

También las ideas desarrolladas sobre el concepto de obra de arte y su determinación dada por el contexto. Según plantea Goodman (1990) las cosas operan como obras de arte según su determinación y funcionalidad simbólica. Dicho concepto está en relación con la descripción y las circunstancias en las cuales las propuestas artísticas fueron instaladas y el objetivo que perseguían como tal. Se integraron además, las ideas sobre simbología abordadas desde la estética de Zátanyi (1990) la cual considera que las expresiones culturales son significados que aluden a la realidad en donde el arte siempre es producto de un proceso simbologizante.

Por último se abordaron los conceptos sobre la ubicación del rito en la vida social Cazaneuve (1972) y en las ideas que lo fundan como un hecho necesario de toda sociedad, los mismos fueron posibles para el fundamento y la contextualización de las prácticas artísticas, su funcionamiento y características en el espacio público; ya que determinadas actividades surgidas de las propuestas artísticas post-inundación se constituyeron bajo éstas circunstancias.

El enfoque de esta investigación fue cualitativo-interpretativo, definiendo la recolección de datos a partir de las siguientes técnicas, las cuales comprendieron:

Observación: participación activa.

Materiales: bibliografía que complemento conceptualmente la investigación: Artículos periodísticos, publicaciones (Formato papel y web) y producciones locales colectivas surgidas a partir de las inundaciones.

Entrevistas: artistas locales participantes directos y afectados por las inundaciones.

Grupos: Muestras de artistas locales y grupos generadores de propuestas artísticas.

Organizaciones: originadas y generadas con fines colectivos e instalados en el ámbito público.

Archivos: Registros personales fotográficos y periodísticos de las diversas prácticas artísticas surgidas en la Plaza de Mayo a partir de los meses de abril y mayo del 2003 y años posteriores.

Construcciones grupales: espacios creados en el ámbito público (Plaza) con el fin de asemejarse a un museo (Memoria de la inundación), objetos rescatados del agua, recuerdos, etc.

Estas unidades de análisis en conjunto con la bibliografía general fueron de vital importancia para establecer la naturaleza de los orígenes de las prácticas artísticas y la relevancia que adquirieron las Artes Visuales como forma de participación colectiva, como modo transformador de cultura y como fuente de conocimiento y memoria social.

Nuestra investigación además se completa con un trabajo audiovisual: "Detrás del agua". El mismo se desarrolla a partir de 4 momentos que representan las circunstancias en las cuales vivimos y experimentamos el río como parte de la ciudad y de nuestra vida a partir de las inundaciones de 2003.

El audio que lo acompaña pertenece a la cantautora santafesina Ana Suñe; quien compuso el tema "Río"; como consecuencia no sólo de la inundación del Salado en la ciudad de Santa Fe, sino también como producto de la llegada del mismo a su hogar y su barrio.

Las imágenes que componen dicho audiovisual corresponden a páginas web, archivos personales y periodísticos brindados para este trabajo e imágenes de periódicos locales en formato papel, recuperados y digitalizados para tal fin.

Todas las personas que trabajaron en este audiovisual: realización, edición y producción también fueron ciudadanos afectados de forma directa por las inundaciones.

La urgencia de la Memoria: La Plaza

Serie 1:/ Imagen 1 Instalación de Objetos

Inmediatamente al descenso del río Salado, un grupo de afectados directos de las inundaciones deciden comenzar a llevar a la Plaza de Mayo de la ciudad de Santa Fe, aquellos objetos que formaban parte de la vida diaria y que ahora habían sido rescatados bajo las aguas: televisores, sillones, libros, máquinas de coser, ropa, utensilios de cocina, mesas, escritorios, camas, juguetes, álbumes con recuerdos familiares, cuadros, una canoa y hasta un piano. Los mismos, no fueron seleccionados con un criterio previo pero su ubicación remitía a la intención de reconstruir ámbitos de la vida cotidiana. Las formas, los colores y los materiales habían sido desformados-transformados por el río Salado y esto los emparentaba en este mismo espacio público. Instalados unos junto a otros, caóticamente, representaban el pasado y el presente. La metáfora de lo que fue, se potenciaba al recorrerlos y los espacios vacíos eran ocupados por la memoria de los espectadores ya que la mirada estaba llena de recuerdos. Los objetos permanecieron sólo un tiempo en este museo a cielo abierto, visible y compartido.

Un espacio creado para ello, un nuevo espacio. Adquiriendo en consecuencia, características artísticas relacionadas directamente con fundamentos constitutivos de las instalaciones y respondiendo a principios básicos del arte. Como lugar creado este nuevo espacio Glusberg (1995) lo llama espacio de arte. Esta instalación integró en su conjunto una narrativa visual única en la cual dialogaron las simbologías existentes: la Plaza de Mayo como símbolo de expresión plural, social y cultural y los objetos inundados; como relato consecuente, concreto y colectivo sobre las inundaciones. Esta nueva configuración fundó un nuevo espacio y una nueva experiencia por quién lo compartía "La instalación no es una "obra de arte total" porque es una total obra de arte. En este sentido es que hablamos de nueva forma de arte, y aun -especulativamente- de nuevo arte" (Glusberg, 1995, 187).

Serie 1/ Imagen 2: Fotografías

Cuando empezó la vuelta a una casa lastimada, llena de ausencias, miles de personas sólo encontramos restos embarrados de lo que había sido la vida cotidiana. Como arqueólogos de nuestro propio pasado, intentábamos entonces el trabajo inútil de rescatar frágiles recuerdos. (Memorias y Olvidos,

2005, 5)

Cuando el río Salado llegó a cada familia dejó una marca imborrable en la memoria personal y colectiva. Al respecto una creación colectiva nace luego de las inundaciones y tiene como escenario en primer lugar la Plaza de Mayo. Los inundados llevan fotografías rescatadas de sus casas: el barrio, la casa, un nacimiento, un aniversario, todo estaba allí registrado sobre el papel mojado, salvado, recuperado, reconstruido e integrado a un conjunto de imágenes; cada una contaba una historia que el río estaba borrando.

Dicha foto-instalación implicó una nueva forma mantener la memoria del pasado inmediato. La imagen fotográfica simbolizó el sentido del recuerdo de los afectados y sintetizó el decir sobre la historia de los santafecinos, ya que la instalación de las mismas trascendió lo personal para combinarse con lo plural y colectivo.

Serie 1/ Imagen 3 Performance urbana

Como producto de la necesidad de expresar lo que había sucedido y desde una mirada plural, surgió "*Colectivo Inundación*", que integrada por más de cien jóvenes voluntarios, se auto-convocaron para coordinar acciones ante la emergencia. Llevando a cabo varias propuestas artísticas, este grupo pone en escena dos performance que se destacaron por su gran valor simbólico y comunicacional. En primer lugar una performance llevada a cabo sobre las calles de la ciudad y en segundo lugar la impresión de stencils sobre muros del espacio urbano. La primera de ellas: "*Piraguas y Paraguas*" invadió las calles santafecinas con remos, paraguas, piraguas, botas de lluvia y antiparras. Caminantes urbanos re-significaron los objetos relacionados a las inundaciones, simbolizando en ellos la imagen de la salvación y la ayuda brindada entre los habitantes aquel abril de 2003. Ésta performance se destacó por su poder de transmisión simbólica de vivencias; conceptualizando objetos que interactuaron cuerpo a cuerpo con los protagonistas y los espectadores urbanos que detenían su paso al ser sorprendidos por ellos. "*Piraguas y Paraguas*" se llevó a cabo en el año 2007; para el 4to. Aniversario de las inundaciones; año en el cual la ciudad de Santa fe volvía a inundarse.

Serie 1/ Imagen 4 Stencils

En segundo lugar sobre los muros de la ciudad se imprimieron mensajes visuales y escritos que podíamos reconocer como propios y cercanos a un hecho social concreto

que nos atravesó social y culturalmente, ya que su representación se destacaba por el significado que compartíamos. Numerosos stencils comenzaron a aparecer y desaparecer de las paredes que rodeaban a la Plaza de Mayo y aun sobre otras muy alejadas a ella. Imágenes monocromáticas, sintetizadas, mensajes visuales y escritos perseguían directamente que la mirada del espectador urbano vuelva una y otra vez al recuerdo de las aguas del Salado, con sus implicancias: temor, desamparo, abandono, tragedia, muertes y olvido. Algunas de las leyendas tales como: *"Peligro, ciudad inundable"*, *"Presos de esta ignorancia"* o *"Infancia inundada"* expresaban la incertidumbre generada por aquellos días y el temor colectivo sobre otra inundación.

Las marcas del Salado – Aniversarios

Serie 2/ Imagen 5- Imagen 6- Imagen 7

Recordar fue crear. Al cumplirse 10 años de las inundaciones se realizaron propuestas estéticas que simbolizaron aquel abril de 2003. Artistas santafecinos expresaron en clave visual el impacto social y cultural generado por la inundación más grande en la historia de la provincia de Santa Fe. Pinturas, Objetos, Video-Instalaciones, Fotografías; fueron parte de las expresiones artísticas que integraron el mapa del recuerdo. Entre ellos las Muestras "Marcas en el Cuerpo" y "La ciudad y el Río: cinco momentos para una video-instalación", representaron el sentir vivido en la ciudad aquel abril de 2003. Destacamos así tres artistas santafecinos a los cuales entrevistamos: María Teresa Serralunga, Gabriel Cimaomo y Abel Monasterolo: Sus obras revelaron y dieron testimonio visual de aquel momento vivido y las consecuencias que brotaron de las aguas del Salado.

Serie 2/ Imagen 8

La Plaza de Mayo aún conserva tal vez el símbolo más fuerte del paso del Salado por la vida de los santafecinos: Las cruces que representan los fallecidos por las inundaciones. Instaladas en el año 2004 y frente a las sedes del Poder Ejecutivo y Judicial; su emplazamiento impacta debido a la fuerza y el valor visual y metafórico que representan, desde el momento en el cual fueron instaladas, hasta la actualidad.

Si bien esta iniciativa no fue planteada originariamente como una instalación, con el paso del tiempo se fue convirtiendo en el ámbito en el cual se inscribieron diferentes propuestas para cada aniversario. El 29 de Abril de 2007 las cruces se presentaron

acompañadas por barquitos de papel en donde cada niño que concurrió a la plaza, armaba y luego dejaba (junto a las cruces), uno de ellos como símbolo del recuerdo. Las mismas cruces también supieron estar rodeadas de una Instalación denominada "*La gota que rebalso*". Botellas de plástico llenas de agua transparente contenían adentro objetos-juguetes que representaban la ciudad inundada, entre ellos: autos, casas, animales, ropa, dibujos, dinero, etc.

Conclusiones

Al iniciar este trabajo comprendimos la necesidad de llevar adelante un relevamiento exhaustivo que incluyera las diversas producciones artísticas originadas a partir de las inundaciones del 2003 y el impacto que generaron en la ciudad, sus habitantes, sus artistas y la población en general.

El marco teórico construido y la metodología utilizada permitieron dar cuenta de la importancia del arte como lenguaje por su valor metafórico y como medio de expresión simbólico.

El corpus seleccionado reveló el diálogo existente entre las experiencias vividas de todos aquellos afectados, que a partir de sus acciones y sus obras dieron testimonio visual sobre el impacto generado por la penetración del río Salado en la ciudad y en cada vida.

Este trabajo también comprendió de qué manera el arte se constituyó como creador de sentido y transformador de la realidad, tanto en lo individual como en lo colectivo y además como generador de espacios de participación y conocimiento.

Por último, destacamos que el corpus propuesto sobre las prácticas artísticas surgidas durante y después de las inundaciones transparentó un ejercicio de memoria en el cual las artes visuales fueron resultado de una necesidad, una acción y una práctica compartida.

Como protagonista de las inundaciones, esta investigación nos permitió trascender el dolor, generando instancias de aprendizaje y conocimiento ya que volver a pensar en aquellos días significó salir de las aguas para nunca más inundarnos de olvido, como el arte mismo; que muta y transforma.

El río Salado dejó una marca que perdurará en el tiempo y el recuerdo; con el tiempo sanará, se irá y volverá como lluvia calma o camalote.

Bibliografía

- Botta, J., (2005), *Las artes en el espacio público. El discurso de las artes plásticas en el contexto del paisaje*. Taller de Organizaciones espaciales integradas. Apuntes de Cátedra, Licenciatura en Artes Visuales, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral.
- Cazaneuve, J., (1972), *Ubicación del rito en la vida social en Sociología del rito*, Buenos Aires, Argentina, Amorortu Editores.
- Creación Colectiva, (2005), *Memorias y olvidos de la gente del oeste*, Santa Fe, Argentina, Imprenta Lux.
- Dewey, J., (1934), *El arte como experiencia*, Barcelona, España, Ediciones Paidós.
- Giunta, A., (2009), *Poscrisis. Arte argentino después del 2001*, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Goodman, N., (1990), *Maneras de hacer mundos*, Madrid, España, Visor.
- Loyarte, N., (2015), *43 por Ayotzinapa. Carta abierta a mi futura Santafesina*, Santa Fe, Argentina, Fondo Editor Cooperativo, Los juegos del Temps.
- Taylor, D., (2012), *Performance*, Buenos Aires, Argentina, Asunto Impreso Ediciones.
- TELECOM, Asociación Argentina de Críticos de Arte, (1995), *Historia crítica del arte argentino*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Congreso.
- Zátonyi, M., (1990), *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*, Buenos Aires, Argentina, Nobuko.

Artículos de Revistas Impresos:

- D'Angelo, M.L. (10 de Septiembre de 2005) El mapa que trazó el Salado en Suplemento Especial *Revista Ñ, Interior Santa Fe*, p. 7.
- Valli, O. (10 de Septiembre de 2005) Las voces del agua en Suplemento Especial *Revista Ñ, Interior Santa Fe*, p. 3.

8. Grabado Menos Tóxico en la Escuela Media y en los Institutos de Nivel Terciario

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

María Inés Destéfano

Escuela Normal Superior y Superior de Comercio “Domingo Guzmán Silva” (1990-2012)

Escuela Provincial de Artes Visuales “Profesor Juan Mantovani” (1998-2012)

Es importante anclarse en el presente y en lo que practicar grabado hoy significa: hablamos de utilizar técnicas menos tóxicas aprovechando al máximo las que tradicionalmente se nos presentan y abriéndonos hacia las nuevas tecnologías.

¿Es posible enseñar Grabado en la Escuela Media?

Hay que diferenciar lo que es el Aula de lo que es el Taller. En el Aula conviene limitar la práctica sólo a algunas técnicas tales como la estampación, la mono copia, el estencil y por qué no la placa solar. En el Taller de las secundarias de arte podrán tenerse en cuenta las técnicas antes mencionadas sumando el grabado en relieve, el encolado gráfico, el gofrado y la punta seca.

En los Institutos Terciarios: ¿Se da paso a las nuevas tecnologías y modalidades que propone la Gráfica?

Hay una clara intención de trabajar dentro de tópicos “Menos Tóxicos”, esto lo observamos en la difusión de nuevas técnicas desde los Encuentros de Grabado a los cuales concurren los profesionales para capacitarse, y luego muy paulatinamente se trasladan los conocimientos en las Escuelas. Todas las técnicas mencionadas para la Escuela Media, y el ensamble de varias técnicas a la vez en un mismo proyecto serán viables.

Para los que no son del Área Artes Visuales voy a comenzar mi ponencia sintetizando el significado del título que nos ocupa y pido por favor paciencia a aquellos que están embebidos en el tema. **¿Qué es el Grabado? ¿Qué es el Grabado Menos Tóxico?**

El **Grabado** es una Especialidad de las Artes Visuales, así como lo es la Pintura, el Dibujo, la Escultura o la Cerámica. En el Grabado dibujamos y pintamos, diseñando imágenes que han de transferirse a bases de madera, de metal o de plástico de modo

invertido para posteriormente intervenirlas con herramientas llamadas gubias, puntas de acero o lo más novedoso acerca de lo cual hemos de hablar hoy: la luz del sol, y así puedan funcionar como sellos. Obtenida la matriz que es la base de madera, metal o plástico horadada, procedemos a entintar la superficie con un rodillo o los huecos con una muñeca de trapo o espátulas de plástico y luego extraemos una copia en papel utilizando una prensa. La obra es la copia realizada en papel, podemos sacar tantas copias como sean necesarias las que han de ser numeradas y firmadas.

Llamamos **Grabado “Menos Tóxico”** cuando en la especialidad utilizamos materiales y procedimientos menos nocivos ya sea para el artista o para el medio ambiente, de esta manera también las producciones han de variar su calidad, pudiendo enmarcarlas dentro de lo que llamamos Gráfica Contemporánea. Si nos referimos al grabado en relieve, ya no usaremos madera, sino que hemos de recurrir a sucedáneos tales como las maderas recicladas o el cartón, siempre utilizando cuchillas cortantes como las gubias en “V” o en “U” y los formones, o simplemente la tijera. Si hacemos alusión al grabado en hueco, podremos utilizar aluminio y también planchas de acetato, alto impacto, acrílico u otros plásticos, con punta de acero para realizar las puntas secas. Mientras que para lograr aguafuertes, aguatinas o combinaciones de aguafuertes y aguatinas que denominamos intaglios hemos de recurrir al percloruro de hierro y las puntas de acero y ya no al ácido nítrico que es sumamente tóxico, es más hoy disponemos de la placa solar para realizar un nuevo desplazamiento de materiales, puesto que así como el percloruro de hierro desplaza al ácido nítrico, la placa solar ha de desplazar al percloruro de hierro, al barniz de aguafuerte y a la resina. En una práctica intermedia antes de producirse este último desplazamiento también podrán utilizarse lacas en vez de barniz de aguafuerte. Existen otras técnicas innovadoras tales como el encolado gráfico, el gofrado y las transferencias de imagen. En lo que respecta a las tradicionales técnicas de impresión como la Estampación y la Mono copia son eminentemente menos tóxicas, de tal manera que entran perfectamente dentro de este marco conceptual. Muy importante a tener en cuenta es el tópico de la limpieza, para la misma ha de evitarse el uso de solventes reemplazándolo por aceite.

Voy a hacer referencia en la presente ponencia estrictamente a la investigación realizada en el Aula de la Escuela Media, el Laboratorio de la Secundaria de Arte, y el Taller del Instituto Terciario donde me desempeñé acumulando veintidós años de ejercicio profesional.

¿Es posible enseñar Grabado en la Escuela Media?

Hay que diferenciar lo que es el Aula común de clases de lo que es el Laboratorio de las secundarias de arte. **En el Aula** conviene limitar la práctica sólo a algunas técnicas tales como la estampación, el estencil, la mono copia, y por qué no la placa solar. Siempre utilizando pinturas de base acuosa como por ejemplo las témperas, evitando el uso de aguarrás o cualquier otro solvente. Y digo que también puede considerarse la placa solar dado que existe una posibilidad no muy remota de que las escuelas cuenten con una pequeña prensa calcográfica portátil.

Veamos algunos ejemplos de trabajos realizados por adolescentes de tercer año en la Escuela Normal Superior y Superior de Comercio Domingo Guzmán Silva Número 46 de la Ciudad de Santa Fe.

Mono copias: Las ilustraciones uno y dos nos muestran dos mono copias a la manera del dibujante realizadas con témpera, intervenida la primera con fibras de colores y la segunda con lápices de grafito color. En cuanto a los temas observamos figura humana en relación con objetos en el primer caso o con la naturaleza en el segundo caso.

Evitamos en el aula el uso de herramientas cortantes y de solventes por la seguridad de los alumnos, optando por la práctica de estas técnicas para nada agresivas y por el uso de materiales como las témperas combinadas con el agua. Decimos porque no a la posibilidad de investigar también en el aula con fotopolímeros o placas solares, dado que puede tranquilamente con un costo bajo incorporarse una herramienta tan sencilla como lo es una pequeña prensa calcográfica manual.

En el Laboratorio de las secundarias de arte podrán tenerse en cuenta las técnicas antes mencionadas sumando el grabado en relieve, el encolado gráfico, el gofrado y la punta seca.

Veamos algunos trabajos realizados por estudiantes del Laboratorio de Técnicas Experimentales de Dibujo y Grabado, disciplina optativa del Nivel Medio de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Profesor Juan Mantovani”.

Fotopolímeros o Placas Solares: Las ilustraciones tres y cuatro nos presentan impresiones de un sello elaborado en fotopolímero, para las mismas se realizó un dibujo lineal en micro fibra negra sobre papel blanco del que se extrajo una transparencia, posteriormente construimos el sello superponiendo la transparencia invertida sobre la placa solar en una camarita de vacío improvisada con una plancha de madera que va abajo, una gomaespuma sobre la madera, y un vidrio arriba sobre la transparencia y la placa que

se ubica a su vez sobre la gomaespuma, todo haciendo fuerte presión con ocho broches, dos en cada uno de los lados de la cámara, expusimos la cámara posteriormente al sol durante diez minutos, luego desarmamos la misma y lavamos la placa con agua y una brocha de pelo bajo la canilla, después dimos un golpe de aire frío al sello y lo expusimos nuevamente al sol para terminar la recomposición molecular del fotopolímero. ¿Cómo logramos grabar la placa solar? Los rayos ultravioletas pasarán a través del vidrio endureciendo las zonas de blanco de la placa, mientras que las zonas bloqueadas por el tóner de la transparencia no han de recibir luz, al poner luego la placa bajo la canilla, hacemos correr los restos no endurecidos y así obtenemos la matriz. Las copias que vemos fueron extraídas a una tinta o a dos tintas simultáneamente, lo que llamamos entintado simultáneo utilizando tintas de impresión al aceite y espátulas de plástico, y aceite de cocina para la limpieza. El tema elegido es la figura humana.

En los Institutos Terciarios: ¿Se da paso a las nuevas tecnologías y modalidades que propone la Gráfica?

Hay una clara intención de trabajar dentro de tópicos “Menos Tóxicos”, esto lo observamos en la difusión de nuevas técnicas desde los Encuentros de Grabado a los cuales concurren los profesionales para capacitarse, y luego muy paulatinamente se trasladan los conocimientos en las Escuelas. Todas las técnicas mencionadas para la Escuela Media, y el ensamble de varias técnicas a la vez en un mismo proyecto serán viables.

Voy a referirme especialmente a los Encuentros de Grabado, de Gráfica, y de Libros de Artista:

Estos Encuentros Nacionales y Latinoamericanos, sirven para el intercambio de experiencias, conocimientos e información entre los artistas de todo el país y también de otros países Latinoamericanos. Cada encuentro está organizado en cursos o talleres, muestras, conferencias, charlas, excursiones y actividades recreativas. Los artistas sobresalientes del país, enseñan los descubrimientos y modalidades de trabajo, a profesores y alumnos de las escuelas de arte, así como también a los artistas independientes. Los que concurrimos a estos encuentros estamos unidos por un espíritu que nos invita a innovar, investigar, probar, haciéndolo siempre dentro de parámetros menos tóxicos y menos contaminantes, enmarcando la práctica en el respeto hacia el medio ambiente, es en estos encuentros que conocemos a Andrea Juan y los fotopolímeros en el año 1998. El contacto con artistas de otros puntos del país nos da

fuerza para mantenernos informados y así realizar innovaciones en esta nueva modalidad que denominamos “Grabado Menos Tóxico”.

Veamos ahora algunos trabajos realizados en **Grabado I** del Profesorado Medio de Artes Visuales y del Técnico Superior de Artes Visuales, antiguas carreras de la Escuela Provincial de Artes Visuales “Profesor Juan Mantovani”.

Para realizar grabados en relieve utilizamos fibra fácil, chapa dura y cuchillas denominadas gubias, o simplemente cartón y tijera, lo llamamos grabado en relieve porque la tinta va a depositarse sobre la superficie de la matriz.

En las ilustraciones cinco y seis, observamos dos estampas de grabado en relieve de la artista Mercedes Mazzón, para realizar este proyecto la artista usó cartón, en la primera imagen vemos colores relacionados y en la segunda contraste de color, en este proyecto logra romperse el formato rectangular tradicional.

Para la limpieza de las matrices de grabado en relieve se recomienda el uso de carbonato de calcio o talco industrial, y para la limpieza de las herramientas aceite de cocina y estopa, agua y jabón.

Lo que vamos a ver ahora son algunos ejemplos del trabajo realizado por las artistas en el Taller de **Grabado Solar y Experimental** desarrollado durante los años 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007 en la Escuela Provincial de Artes Visuales “Profesor Juan Mantovani”.

Fotopolímeros: Las ilustraciones siete y ocho nos muestran estampas logradas con matrices de fotopolímeros de las artistas Nydia Andino y Nilda Rolandelli, ambas a dos tintas. Ya hemos explicado en esta ponencia cómo la matriz se logra con la acción del sol sobre el fotopolímero.

En todas las experiencias del Taller de Grabado Solar y Experimental se usó aceite de cocina y estopa para la limpieza tanto de las matrices como de las herramientas. A medida que pasaban los años se produjo un desplazamiento de materiales importante que contribuyó a hacer menos tóxica la experimentación, tal es el caso del percloruro de hierro que reemplaza al ácido nítrico, y el uso de placas solares que vendrán a desplazar definitivamente a todos los materiales tradicionales para realizar un aguafuerte o un aguainta.

Por último vamos a ver una serie de imágenes que han de mostrarnos ejemplos del trabajo realizado en **Grabado II y Grabado III** de las nuevas carreras en la Escuela Provincial de Artes Visuales “Profesor Juan Mantovani”.

En estos talleres realizamos grabado en hueco, utilizando planchas de cobre y percloruro de hierro o simplemente placas solares, se llama en hueco porque la tinta va a depositarse en los huecos de la matriz.

Aguafuerte sobre cobre: La ilustración nueve presenta una estampa de aguafuerte sobre cobre a una tinta de María del Luján Mendoza. Para la construcción de la matriz se utilizó barniz de aguafuerte, punta de acero, esmalte de alta temperatura para los reversos y percloruro de hierro, lo que caracteriza al aguafuerte es la línea, para su realización partimos de un dibujo de línea.

Aguatinta sobre cobre: En la ilustración diez vemos una estampa de aguatinta sobre cobre de María del Luján Mendoza a una tinta. Para la construcción de la matriz se usó resina, barniz de aguafuerte, esmalte de alta temperatura para los reversos y percloruro de hierro, lo que caracteriza al aguatinta es la mancha o variedades tonales, para su realización partimos de un dibujo de mancha.

Fotopolímeros: Por último observamos en las ilustraciones once, doce, trece y catorce, la estampación de tres placas solares juntas o separadas según el proyecto de la artista María del Luján Mendoza, constituyen intaglios donde se combina el aguafuerte y el aguatinta, las copias han sido extraídas a una tinta.

En todas estas experiencias también usamos aceite de cocina y estopa para la limpieza de matrices y herramientas, y agua y jabón para el mantenimiento de los utensilios. Llegando con esto al final de la exposición, quiero repetir que en el transcurso de los años paulatinamente se ha venido avanzando en los desplazamientos de materiales para hacer del Trabajo de Taller un espacio menos tóxico.

A modo de **conclusión** sobre este tema el Grabado “Menos Tóxico” en la Escuela Media y en los Institutos de Nivel Terciario, podemos decir que, habiéndonos formulado dos preguntas para desarrollarlo: ¿Es posible enseñar Grabado en la Escuela Media? ¿Se da paso a las nuevas tecnologías y modalidades que propone la Gráfica en los Institutos Terciarios? Hemos respondido afirmativamente, y fundamentado debidamente las respuestas a lo largo de la exposición. En la Escuela Media venimos trabajando para que la tarea sea cada vez más segura tanto para los estudiantes como para los profesores, eliminando técnicas agresivas y materiales nocivos y/o peligrosos, revalorizando las técnicas tradicionales menos tóxicas e introduciendo técnicas nuevas. En los Institutos Terciarios paulatinamente se han producido los desplazamientos

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

necesarios para hacer de la investigación en el terreno de la Gráfica un espacio saludable.

María Inés Destéfano. Santa Fe, trece de agosto de 2016

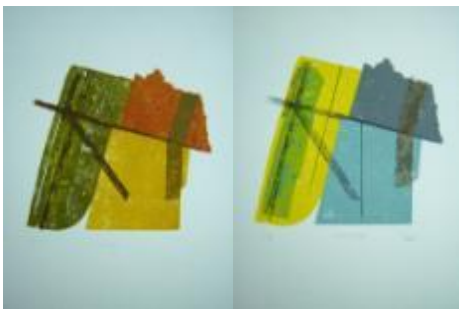
Ilustraciones:



Ilustraciones uno y dos.



Ilustraciones tres y cuatro.



Ilustraciones cinco y seis.



Ilustraciones siete y ocho.



Ilustración nueve.

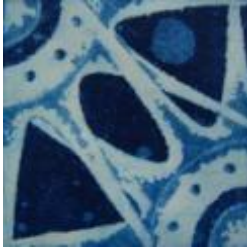


Ilustración diez.



Ilustración once.



Ilustraciones doce, trece y catorce.

BIBLIOGRAFÍA

Crespi, Irene y Jorge Ferrario. (1985). *Léxico técnico de la artes visuales*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Destéfano, María Inés. (2005). Grabado solar y menos tóxico, un programa de Arte Contemporáneo. *Revista Ojo que ves Volumen del año 2005*.

Destéfano, María Inés. (2005). *Grabado menos tóxico*. Obtenido de :

<http://grabadomenostoxico.blogspot.com.ar/>

Destéfano, María Inés. (2005). *Plástica*. Obtenido de

<http://paginasilustradas.blogspot.com.ar/>

Destéfano, María Inés. (2010-2016). *Grabado. Hacia la Gráfica no tóxica*. Obtenido de:

<http://nuevosapuntesdegrabadomenostoxico.blogspot.com.ar/>

Destéfano, María Inés. (2010). *Plástica*. Obtenido de:

<http://nuevaspaginasilustradas.blogspot.com.ar/>

EDEA (Ed.). (2005). *Grabado Argentino Contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: EDEA.

Fernández, Geraldhyne. (2014). *Investigación Histórica del Grabado en Santa Fe*. Buenos Aires, Argentina: Antigua.

Howard, Keith. (1998). *Non – Toxic Intaglio Printmaking*. Alberta, Canadá: Printmaking Resources.

Lowenfeld, Viktor. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

9. El abordaje del arte contemporáneo en la currícula posmoderna.

Una experiencia desde las prácticas docentes

Ponencia escrita y audiovisual

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.

Silvana Galetto, Cecilia Marcantonio, María Paula Panza, Renzo Pignoni

Escuela de Formación Docente – Facultad de Humanidades y Artes / UNR

Resumen

Desde el marco de la Residencia de Bellas Artes se planteó el desafío de diseñar un proyecto con una concepción estética contemporánea destinado al nivel medio. Se sugirió un diseño posmoderno de la planificación teniendo en cuenta el encuentro con el arte contemporáneo, la construcción de pequeños relatos, las políticas multiculturales y el enfoque discontinuo, eclético y fragmentado.

La intención de este trabajo fue la presentación de un nuevo abordaje de la currícula en la enseñanza artística donde no se intentó superar el pasado modernista sino sobreponerse sin un consenso definitivo. Realizando una búsqueda en el diseño estético de la planificación de manera diferente, ya no con las estructuras de contenidos parcializados, fragmentados, segmentados desde lo disciplinar. Teniendo una convicción diferente y una búsqueda de abordajes alternativos en la organización tiempo-espacio.

Se trató de enfocar el conflicto para poder realizar una nueva construcción apropiando el contenido, contextualizándolo y dando la posibilidad de una multiplicidad de miradas. Se intentó una aproximación desde el currículum posmoderno seducido por la deconstrucción y la doble codificación sin un significado correcto sino infinitas variaciones, alianzas que crearon nuevas trascendencias.

Como consecuencia surgió la necesidad de la aproximación a artistas locales a partir de los microrrelatos, el análisis de la circulación de la obra y la hibridación de las disciplinas a partir de contenidos multidisciplinares.

Algunas ideas...

La relación entre Arte, Educación Artística y Posmodernidad es un dilema complejo que se concentra al momento de abordar la currícula. Los vínculos entre los diferentes

campos son múltiples, los bordes se desdibujan y la estabilidad de las disciplinas se destruye por una concepción multidisciplinar. El conocimiento se entiende de manera diferente, el entendimiento tiene un sinnúmero de posibilidades de interpretación, influenciado permanentemente y expuesto a continuos cambios. En muchos casos la educación artística aparece como una estructura híbrida de conceptos educativos generales y de prácticas artísticas contemporáneas que no llegan a posicionarse como referentes de una propuesta crítica y pluralista.

Mientras tanto, los cruces entre los diferentes espacios ponen en jaque los paradigmas fundacionales y así se presume la idea de la imposibilidad de la verdad única y universal, reemplazada por una verdad subjetiva con un relato individual fragmentado.

La autonomía del gran currículum universal llega a su fin y es reemplazado por pequeñas narraciones sin un orden cronológico, superponiéndose, cambiando su orden, con sus contenidos específicos y diferenciados entre sí. Esta ficción no representa el progreso de la cultura dominante sino el aquí y ahora de la cotidianidad, de lo cercano, de lo próximo, de lo que envuelve el escenario. Los microrrelatos se presentan como protagonistas y la búsqueda de anclajes en el currículum van a tener su propio narrador, su propio oyente, posicionándose en un relato más donde se concentra en lo local abriéndose a lo universal.

En este currículum posmoderno, uno de los objetivos es recuperar el atributo pluriétnico y multicultural. La tensión crece al momento de invocar una estética regulada desde lo social y cultural. El contenido debe estar situado históricamente y se va construyendo entre docentes y alumnos. La deconstrucción de los conceptos históricamente valorados muestra una visión más amplia de las diferentes categorías. El fin es escuchar diferentes voces y no una mezcla de voces diversas. Esto conlleva a un currículum con contenidos multidisciplinarios y la tarea de enseñar va a estar influenciada por un contexto socio histórico donde lo ideológico de los diferentes actores van a repercutir en un proceso de intercambio pedagógico. Ya no con un conocimiento único, sino con un saber en evolución permanente que crea símbolos de una realidad común, cotidiana. Por otra parte, la incongruencia, la deconstrucción y la doble codificación permiten habilitar diferentes interpretaciones de formas culturales diversas.

Este currículum posmoderno seducido por la deconstrucción y la doble codificación que no tiene un significado correcto sino infinitas variaciones y alianzas que crean nuevas significaciones, trata de enfocar el conflicto para poder realizar una nueva construcción. El

docente es visto como el principal actor posibilitador de cambios, de verdaderas innovaciones significativas, de transformaciones, de rupturas con de la linealidad del currículum tradicional y universal.

Propuesta...

Se sugirió la elaboración grupal de un diseño estético posmoderno en la planificación de la escuela media teniendo en cuenta el abordaje fragmentado, discontinuo y sin los límites de la disciplina, el tiempo y el espacio. Se propuso el encuentro con el arte contemporáneo, la búsqueda multicultural, y la incursión en los microrrelatos locales.

A su vez, se les solicitó la búsqueda del material didáctico pertinente y el armado de la presentación de manera que sus pares tengan la posibilidad de comentar, debatir, discutir sobre dicho material. Generando un espacio de intercambio con la cátedra y con sus compañeros.

¿Podemos presumir que la cruzada de la educación artística no es arbitraria a las diferentes concepciones que transitó el arte?

¿Será posible aplicar este enfoque ecléctico, discontinuo y fragmentado a la currícula de arte?

¿De qué modo, qué contenidos, métodos y procedimientos habría que enseñar en el contexto posmoderno?

¿Hay un cambio en la construcción del saber?

¿Existen vínculos entre la escuela, las políticas multiculturales del currículum y la problemática enigmática del arte posmoderno?

¿Qué es lo que ocurre cuando este nuevo pensamiento llega a la currícula?

Presentación...

La idea general es llevar a cabo un proyecto de trabajo grupal (de dos o tres alumnos), en el que ellos puedan ir poniéndose en contacto, por medio de su propia producción, con el arte contemporáneo.

Partiremos desde un planteo teórico, a través el cual se irá diferenciando el concepto entre Arte Moderno y Arte Contemporáneo, para poder pensar cómo se fueron construyendo estas categorías dentro del campo del arte, atendiendo a la complejidad de definir qué es arte y que no lo es. Se acentuarán determinadas problemáticas o ejes que atraviesan el arte contemporáneo, como modo de acercamiento al tema, al mismo tiempo que se los pondrá en contacto con diferentes artistas a través del análisis de imágenes, haciendo hincapié en las producciones locales y regionales.

A modo de cierre del proyecto, se trabajará acerca de cómo el arte contemporáneo se inserta dentro del circuito de las instituciones, estableciendo diferencias entre museos, galerías, centros culturales y espacios alternativos de exhibición.

En esta instancia final presentarán su proyecto terminado, organizando como grupo una exposición de los mismos. Se les pedirá que entre todos definan un criterio para montar y mostrar sus producciones, teniendo en cuenta los planteos de cada proyecto. Se elegirá un espacio común de la escuela para que pueda ser recorrida por los otros estudiantes de la institución. Cada alumno tendrá una tarea en particular: publicidad de la muestra en la escuela, en redes sociales, montaje de la muestra, registro fotográfico.

Para llevar adelante este trabajo, en un principio será necesario realizar una caracterización pertinente de los recortes y concepciones de la historia y el devenir del arte a trabajar en todo el desarrollo de este plan de clases. Esto ayudará a tener presente y a utilizar como herramientas en el campo de la educación los procesos que habitan y cancelan estas nuevas, o ya instaladas, estrategias para pensar los procedimientos y concepciones con respecto al arte. En este sentido, es muy pertinente el cuadro analítico que presentan los autores del libro *La educación en el arte posmoderno* (Efland, Freedman, & Stuh, 2003), en el cual establecen un paralelismo entre modernidad y posmodernidad a través de enunciados que dan cuenta de características propias de cada uno de estos procesos. De igual manera se recomienda tener suma precaución con los reduccionismos ya que, aunque estos procesos sean verídicos, se gestan dependiendo de múltiples factores que deben ser sometidos también a análisis.

Para ello se utilizarán las obras de diferentes artistas contemporáneos, rosarinos y de la región, como Nicola Constantino, Carlos Herrera, Marcelo Pombo y Paola Vega, a través de los cuales se empezará a introducir algunas diferencias conceptuales entre el arte contemporáneo de la posmodernidad y el arte moderno. Este recorrido irá acompañado de preguntas como: ¿Qué les llama la atención de estas obras?, ¿Qué elementos aparecen en ellas?, ¿Todos son reconocibles?, ¿En el caso que lo sean, cuáles son?, ¿Aparecen elementos no figurativos?, ¿Cuáles?, ¿Por qué piensan ustedes que estos artistas eligieron estos elementos para trabajar en su obra? ¿Todos eligieron los mismos?, ¿Qué técnicas utilizaron? ¿Reconocen alguna que ustedes hayan trabajado? ¿Ustedes consideran que siempre el arte ha utilizado los mismos elementos para expresarse?

Si miramos la obra de Nicola Constantino, podemos ver que realiza su obra tomando como referencia la obra de otro artista, del Barroco español, obra que recrea no ya a través de la pintura como era la original, realizada al óleo, técnica tradicional del arte europeo occidental, sino a través de la fotografía, participando ella misma de la obra, al igual que Velázquez. Lo mismo sucede con Paola Vega que retoma la obra de Rothko en su pintura, manteniendo la misma materialidad y efecto, pero generando otras sensaciones. Marcelo Pombo toma objetos de consumo diario, para intervenirlos y transformarlos de un objeto ordinario en una obra de arte, al igual que Carlos Herrera con la apropiación de objetos cotidiano reelaborados y resignificados como ready made. Todos estos aspectos nos hablan de los desplazamientos que se fueron generando desde el arte moderno hacia el arte posmoderno.

De esta manera, se resaltarán algunas de las características expresadas en el libro, citado anteriormente, *La educación en el arte posmoderno* de Efland (Efland, Freedman, & Stuh, 2003): a través de la obra de Nicola el rompimiento con la categorización de las Bellas Artes, y el desplazamiento de técnicas tradicionales como el óleo a la fotografía, a su vez la producción y reproducción de una obra de arte en la posmodernidad.

Al ver la diversidad de obras presentadas, se podrán ir viendo las diferentes técnicas y desarrollos creativos que ya no reproducen la linealidad moderna en el arte, sino el eclecticismo como característica fundamental del arte contemporáneo. Eclecticismo que genera en muchos casos ambigüedad, contradicción y extrañamiento a la hora del entendimiento del arte actual. Lo mismo nos sucede con la belleza, no siempre nos encontraremos con objetos que nos generen agrado, sino que se presenta una belleza disonante, diferente, que nos posibilita diversas lecturas y significados, que nos posiciona como espectadores en un lugar distinto, por eso nos cuesta, muchas veces su comprensión.

A raíz de esto es que el Museo de Arte Contemporáneo de Rosario (Macro) editó dos libros denominados “Recetas” para leer el arte contemporáneo, se les presentará la primera parte de la introducción a los alumnos para poder empezar a dejar de lado los prejuicios y luego leeremos en forma conjunta, lo que escribió Carlos Herrera y Paola Vega en una de estas ediciones.

A continuación de la primera aproximación teórica al arte contemporáneo y la cuestión posmoderna, se les presentará a los alumnos la propuesta de trabajo antes mencionada.

Se les dará una guía de interrogantes a partir de los cuales se espera que surjan ideas para el proyecto grupal. ¿Conocían a alguno de los artistas que estuvimos viendo?, ¿Tenían alguna idea acerca de qué es el arte contemporáneo y qué problemas aborda?, ¿Qué aspectos de estas obras que vimos les llamaron la atención?, ¿Qué les pareció novedoso?, ¿Les gustaría profundizar y conocer más sobre algunos de estos aspectos?, ¿Hay algún concepto o idea que les interese trabajar?, ¿Qué objetos o elementos les llaman la atención de lo que los rodea?, ¿Quieren trabajar a partir de un objeto en particular?, Pensando en los lugares en los que circulan habitualmente, ¿qué cosas les atraen de allí?, ¿Les interesa trabajar en relación a alguna actividad que les gusta hacer?, ¿Algunos de estos objetos/temáticas tienen relación con la obra de los artistas contemporáneos que estamos conociendo?

A medida que van pensando sobre esto, se les pedirá que lo escriban a modo ideas disparadoras o “lluvia de ideas”, estableciendo un debate con los compañeros de su grupo. Una vez terminado este momento, se les sugerirá que releen lo que escribieron y que hagan una selección de los puntos que más les interesan. A partir de esto, tendrán que investigar sobre esos aspectos, a partir de la búsqueda en libros de arte, en internet, en diccionarios.

En una segunda etapa se los seguirá aproximando a otros artistas contemporáneos para que ellos puedan ir viendo la diversidad de elementos con los que cada uno de ellos va trabajando.

Se comenzará por la problemática del espacio, poniendo atención en conceptos como: espacio intervenido, vivenciado, recorrido. Espacio exterior y espacio interior. Espacio público y privado. Intervenciones urbanas. Murales, grafitis. Land art. Lo efímero.

Algunas obras que se mostrarán:

Instalaciones / espacio interior: **Ernesto Neto** (Brasil): **Vendo Caramelos, Trueque trueque, El cuerpo que cae** [Le corps] **femenino**, 2006, Tul, tubo y media de poliamida, bolitas de espuma de estireno y arena. Vista de la instalación: Museo Guggenheim Bilbao, 2014. **Labios de piedra, tetas de pimienta, amor de clavo, rana de niebla**, 2008. Tul, media, tejido y tubo de poliamida, madera, pimienta negra, clavo y piedras. 4,90 m x 6,64 m x 9,60 m/12,50 m x 25,72 m (techo). Vista de la instalación: Psycho Buildings, Hayward gallery, Londres, 2008. **La vida es un cuerpo del que formamos parte**, 2012. Ganchillo y bolas de polipropileno. 780 x 786 x 1.486 cm. Vista de la instalación: Espace Louis Vuitton Tokyo, Tokio. **Tambor**, 2010. Ganchillo, piedras, piano, tambores afrobrasileños y

caja (de percusión). 380 x 1.000 x 1.000 cm. Colección del artista. Vista de la instalación: Museu de Arte Moderna, São Paulo, 2010. **Claudia del Río:** Pieza Pizarrón. **Caro Villanueva, Clara Federica Chiossone, Majo Badra, y Carlos Aguirre:** FLOR Y FLAUTA Tambor de Truenos. **Dolores Cáceres:** #SinLimite567.

Intervenciones en el espacio exterior / espacio público: **Christo y su mujer Jeanne-Claude:** "Los muelles flotantes". **Cristina Lucas:** Alicia de Córdoba, 2009. Alice en Quito, 2010. **Leandro Elrich:** La democracia del símbolo. **Inés Martino y Fabricio Calazza:** Proyecto anda.

Luego se realizará un recorrido por la obra de artistas que trabajan a partir de temáticas y manifestaciones representativas de la memoria social y cultural local, regional y latinoamericana.

Tucumán Arde (1968). **Víctor Grippo:** Valijita de panadero (1977). **Mabel Temporelli:** "Señoras calientes". **Marcos López:** Supermercado en Santa Fe (2003), La ciudad de la alegría (1997).

A continuación se introducirá la problemática del cuerpo y su tratamiento en las artes visuales.

El cuerpo como soporte: El cuerpo del artista. Como gesto, como obra: **Jackson Pollock.** El cuerpo del espectador. Movimiento y participación: **Jesús Rafael Soto:** Penetrable, 1960. El cuerpo de un tercero, como obra: **Ives Klein:** Blue, 1964. El cuerpo del espectador, como obra: **Alberto Greco:** Vivo Dito, 1962-63.

Luego de la visualización de las obras se trabajará en la segunda guía de preguntas, centrada en la materialidad de las mismas: ¿Qué tipo de materiales aparecen en las obras que vieron? ¿Qué lenguajes plásticos aparecen? (fotografía, escultura, pintura, dibujo, cerámica, grabado, graffiti, etc.) ¿Ven cruces entre estas disciplinas? ¿Son trabajos bidimensionales? ¿Tridimensionales? ¿Con qué materiales les gustaría trabajar en este proyecto? ¿La elección de estos materiales está relacionada con la idea que se va a trabajar? Esos materiales, ¿Son tradicionales en el campo del arte o son novedosos? ¿A través de qué lenguaje plástico lo llevarían a cabo? ¿Será un proyecto bidimensional o tridimensional? ¿Les interesa trabajar de modo virtual? ¿Les gustaría intervenir un espacio? ¿Trabajarían a partir de un objeto?

Para profundizar en estas cuestiones, se llevará a cabo una actividad basada en el último eje de imágenes expuestas, sobre artistas que trabajan con el cuerpo: específicamente como soporte. Para esto se les avisará con anterioridad a los estudiantes

que asistan a clase con ropa cómoda. En un principio se expondrá, valiéndose de un proyector y una computadora, una serie de registros de *performances* realizadas a lo largo de la historia del arte. Se tomará como ejes conceptuales, preguntas acerca de la noción de performance: ¿Cómo puede aparecer el cuerpo en el arte? ¿Qué cuerpo? ¿El de quién? Dentro de las posibles respuestas a estas interrogantes se formarán cinco grupos de cuerpos de imágenes: El cuerpo del artista. Como gesto, como obra. El cuerpo del espectador. Movimiento y participación. El cuerpo de un tercero, como medio. El cuerpo de un tercero, como obra. El cuerpo del espectador, como obra.

Una vez desarrollada la clase expositiva, con los bancos organizados en forma de círculo se hará un debate donde los estudiantes expondrán sus conocimientos previos y las reflexiones que les sugirieron las imágenes. A continuación se planteará la actividad que consistirá en *esculpir con personas*. Se dividirán en grupos pares, dependiendo de la cantidad de alumnos, en un principio uno de los grupos actuarán de *escultores* mientras el otro grupo oficiarán, por así decirlo, de *materia prima*, estos últimos mantendrán los ojos cerrados mientras los ejecutores organizan de diferente manera sus cuerpos con respecto a los otros integrantes de su grupo. El docente se encargará de ir registrando mediante una cámara fotográfica las diferentes posturas que adquieran cada una de las personas comprometidas. Luego intercambiarán roles y también se registrarán las acciones. Una vez finalizada la actividad, valiéndonos del proyector y la computadora, se proyectarán los registros, se discutirá sobre las sensaciones vivenciadas y las reflexiones que se suscitan.

Y por último y a modo de cierre, se trabajarán los modos de circulación de las obras, espacios y entornos de encuentro con el público. Museos, Centros Culturales, Galerías de arte, Fundaciones, Espacios Universitarios, Espacios alternativos, como: bares, pasajes, etc. de la ciudad de Rosario. Utilizando para su abordaje como material didáctico y disparador, folletos, catálogos, y material que los diferentes espacios producen para acercar y poner en contacto al público con sus obras y colecciones. A partir de ellos, se podrá ver las actividades que cada espacio lleva a cabo en general y específicamente en relación al arte contemporáneo. ¿Qué aspectos los hacen singulares según la programación de sus actividades y cuales los diferencian? ¿Son organismos públicos o privados? ¿Qué características presentan cada uno de estos lugares de exhibición respecto a su estructura edilicia? ¿Cuáles son las exposiciones que hoy se encuentran en exhibición? Ver cuáles son y qué características tienen. ¿Cómo están exhibidas las

obras? ¿Son similares en todos los espacios o presentan diferencias notorias? ¿Algunos de estos montajes, nos sirve para nuestro trabajo?

A continuación, una vez terminada la obra que se ha venido desarrollando en las clases anteriores, y luego de ver los diferentes espacios de exhibición que nos brinda nuestra ciudad, y reconociendo en ellos cómo cada artista o los curadores de estas exposiciones han decidido colocar las obras de arte para su mejor lectura, los estudiantes pensarán como quieren exponer su obra. Se tendrá en cuenta algunas cuestiones: ¿Cómo queremos que el otro vea y se vincule con lo que hicimos? No es lo mismo que esté en el piso, que esté colgada o apoyada en una base; contra la pared o alejada de ella; dentro del espacio de exhibición o afuera. ¿Eso modifica lo que nosotros queremos decir? ¿Cómo va a interactuar mi obra con las otras obras que se expongan? ¿Eso lo podemos elegir nosotros o lo decidirá el curador? ¿Trabajaremos en forma conjunta con él al diseñar la exposición?

Para finalizar los alumnos expondrán sus trabajos, eligiendo a través de su propio criterio y de los aspectos trabajados como serán exhibidos, además de contar su experiencia y la obra que han realizado.

La evaluación se planteó en intentar descubrir el conflicto, hacer las preguntas que lleven a desentrañar la diversidad de significados. Debatir, cuestionar, proporcionar diferentes vías de interpretación y multiplicar los puntos de vista

Finalizando...

Considerando que no es arbitrario el paso del modernismo al posmodernismo ya que el conocimiento se produce y circula de manera diferente, el desafío de ésta propuesta dentro de la cátedra fue la construcción de un nuevo pensamiento, no sólo una reforma ideológica, metodológica de contenidos y procedimientos, sino la provocación de un nuevo abordaje a la enseñanza del arte dentro de las instituciones. Aproximarse al concepto en este contexto: resignificarlo, percibirlo, experimentarlo, citarlo y reversionarlo.

Las instituciones formadoras tienen un papel preponderante en este proceso de cambio con esta nueva mirada. Las innovaciones no se dan espontáneamente, sino que se aproximan, se reflexionan, se maduran durante las prácticas. Es fundamental que los docentes planifiquen los proyectos conociendo y profundizando el acercamiento con la contemporaneidad, dándole un marco de justificación y validación desde la propuesta posmoderna del arte.

La articulación entre Educación Artística y posmodernidad debe producir transformaciones deseables, manteniendo una perspectiva amplia, flexible que pueda expandirse a la realidad del aula. Verdaderos cambios que logren producir las innovaciones que exige el nuevo paradigma, los nuevos enfoques y mejore la calidad en la formación.

Bibliografía

- Anda, P. (2010). *Proyecto Anda*. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de proyectoanda.com
- Christo And Jeanne-Claude. (s.f.). *Christo and Jeanne-Claude*. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://christojeanneclaude.net>
- Costantino, N. (2010). *Nicola Costantino*. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de <http://www.nicolacostantino.com.ar/obra-detalle.php?i=31>
- Del Rio, C. (31 de octubre de 2011). *Pieza Pizarrón, Club del dibujo en Taller 7, MDE11, Medellín, Colombia*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=d1_WDiXPNxQ
- ECU (Espacio Cultural Universitario). Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://www.ecu.unr.edu.ar/internas/quienes.html>
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuh, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Espina, T. (2016). *Ignacio Liprandi Arte Contemporáneo*. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de <https://www.facebook.com/914001042004189/photos/a.914396918631268.1073741827.914001042004189/1090012734403018/?type=3&theater>
- Fantoni, G. (2007). *Instantáneas sobre el arte de la ciudad de Santa Fe. Una antología desde el siglo XIX hasta el presente*. Rosario: Fundación OSDE.
- Fundación Constantini. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. (s.f.). *La democracia del símbolo*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de MALBA: <http://www.malba.org.ar/evento/la-democracia-del-simbolo/>
- García Barba, F. (1 de mayo de 2013). *Cristina Lucas, una hija de Eva*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Arquiscopio: <http://arquiscopio.com/cristina-lucas-una-hija-de-eva/>
- Gerz Studio. (s.f.). *Jochen Gerz - Public Space*. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de www.gerz.fr

- Gigena, D. (21 de agosto de 2015). *Exhibir una idea*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Página 12: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9985-2015-08-23.html>
- Guggenheim Bilbao. (s.f.). *Guggenheim Bilbao*. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://ernestoneto.guggenheim-bilbao.es>
- ICOM Museum. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>
- López, M. (s.f.). *Marcos López*. Obtenido de <http://www.marcoslopez.com>
- MACRO. (s.f.). *Del vacío un bosque*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Castagnino + Macro: <http://castagninomacro.org/page/exposiciones/id/16/title/Del-vac%C3%ADo-un-bosque>
- MACRO. (s.f.). *Flor y flauta*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Castagnino + Macro: <http://castagninomacro.org/page/exposiciones/id/19/title/Flor-y-flauta>
- Municipalidad de Rosario. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://www.rosariocultura.gob.ar/centros-culturales>
- OSDE Fundación Rosario. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, <http://www.artefundacionosde.com.ar/BO/home.asp>
- Pacheco, M. (1999). Movimientos artísticos en Argentina desde las vanguardias históricas. *Vectores y Vanguardias. Lápiz* (158/159), 31-37.
- Pombo, M. (s.f.). *MACRO*. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de http://www.macromuseo.org.ar/coleccion/artista/p/pombo_marcelo.html
- Proyecto Anda. (s.f.). *ANDA*. Recuperado el 27 de Mayo de 2016, de <http://proyectoanda.com>
- Renzi, J. P. (s.f.). *Tucumán Arde*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Juan Pablo Renzi: http://www.juanpablorenzi.com/Escritos/TucumanArde_JPR.pdf
- Valansi, G. (2015). *Rolf Art, Buenos Aires, Argentina*. . Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de <http://rolfart.com.ar/artist/gabriel-valansi/>
- Vaquero Díaz, R. (11 de abril de 2016). *Mabel Temporelli: el arte como ritual de sanación*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de Marcha: <http://www.marcha.org.ar/mabel-temporelli-arte-ritual-sanacion/>
- Vega, P. (2013). *Paola Vega*. Recuperado el 28 de Mayo de 2016, de <http://paovega.blogspot.com.ar/>

10. Proyecto Tramas

Ponencia escrita y audiovisual

Eje Temático: Tramas discursivas. Textos, voces y relatos

Silvia Alejandra García

Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia

El proyecto se relaciona con los derechos humanos y la violencia de género a las mujeres, basándose en cuestiones cotidianas: los roles, las implicaciones psicológicas de los espacios femeninos y la imagen que se forma, los estereotipos culturales, los rituales. En esta línea de trabajo, uní la palabra, la trama y un juego: el Scrabble... así creo una obra que surge como colectiva y reflexiva.

Se vinculan palabras. La trama que une, el relato de la vida; a través de letras, que actúan creando un lazo de reflexión.

Como recurso plástico y lúdico, se trabaja con objetos de cerámica que representan las letras del scrabble. Con ellas, que se realizan intervenciones, no sólo estéticas, sino sociales, que fomentan la reflexión colectiva, formando palabras que se entrecruzan. Sin banalizar el tema, se instala el debate y la reflexión sobre la discriminación por género, los roles y los estereotipos...

La intervención se proyecta en lugares públicos, creando redes. De estas tramas surgen “murales”, tramas metafóricas. ¿Cómo se relacionan los habitantes con la obra? ¿Cómo funcionara en los diferentes espacios? ¿Cuál será la reacción del observador?

La intervención señala. La obra termina siendo una excusa para jugar y pensar, ya sea en la técnica, en la imagen o lo familiar.

Introducción

Este trabajo es parte del proyecto “Mujeres” que desarrollo en mi práctica como artista visual. Allí abordo las situaciones sociales que enfrentamos de manera cotidiana y en todas las épocas el género femenino. En la historia hemos sido invisibilizadas en una sociedad patriarcal y siento la necesidad de entender las razones, problematizando y desnaturalizando esas relaciones.

Mi quehacer artístico refleja situaciones problemáticas relacionadas con el contexto social, reflexiono desde el arte como una herramienta que me permite activar pensamientos en torno a situaciones hegemónicas en diferentes ambientes sociales. Pienso esta propuesta de trabajo como una forma de capturar lo que se nos escapa. Rastreo por entre los matices del lenguaje, buscando algo de sentido y a veces caigo en la trampa de mi propia sombra, de mis propias ideas y conjeturas.

Busco reflejar situaciones problemáticas socio-culturales del contexto femenino en torno a la cuestión de género. Tengo por objetivo aportar a la lucha contra la violencia hacia las mujeres, trabajando la idea de que hay muchas formas de ejercerla y la sociedad toda es víctima y responsable a la vez de este flagelo, y que hay instituciones que se encargan de reforzarla y reproducirla.

Trato de indagar sobre los derechos de la mujer, que son los más olvidados, me califico como feminista ya que esta es la manera desde donde observo el mundo. Estoy centrada en trabajar la temática relacionada a los derechos humanos de las mujeres. Elijo producir una obra que sea capaz de advertir y trascender. El problema es que, nuestros derechos no son pensados como derechos humanos.

En el proceso creo objetos poéticos que resignifican lo cotidiano, que se relacionan con el tejido, las manos que entrelazan y urden. Descontextualizo cosas habituales y provoco la reacción en el espectador, permitiendo así infinitas lecturas posibles y haciendo que la memoria comunique. Me acerco lentamente a las personas que intervienen en la acción, antes de ingresar en el sacudidor y doliente mundo de la violencia de género.

En mi condición de investigadora, creadora y productora en el campo de la cerámica artística contemporánea, me ha interesado plantear obras donde haya intervención del público. Que mi trabajo deje de ser estático, que no dependa solo de mí, desde el armado hasta en su imagen final. Dejar de evaluar consecuencias y permitir resultados abiertos. Que actúen las personas: comunes, de diferentes edades y géneros, que reflexionen, indaguen, cuestionen y propongan. Intervenir espacios y abrir la reflexión, no solo del que actúa en la ejecución sino también del espectador casual y cotidiano.

La participación a veces pone en jaque al espectador acostumbrado a ver pasivamente. Reconfigura las relaciones entre el artista y el público, el individuo y la acción, y les/nos, exige responder. La obra se configura en un dispositivo relacional, donde diseño reglas de juego para producir lazos entre las personas. Los Juegos son herramientas, momentos para acercarse entre los/as jugadores/as al interior individual y

colectivo, y elaborar respuestas sobre distintas problemáticas, apuntando a que pasen a ser reflexiones conscientes y reales.

El crítico francés Nicolás Bourriaud acuñó el término *estética relacional* para este tipo de arte participativo. Bourriaud identificó este tipo de obra como una tendencia que fomenta la interacción, las relaciones personales. Los espectadores y sus interacciones se convierten en obra de arte. Bourriaud ve un significado político en esta tendencia porque los artistas burlan las formas capitalistas de intercambio y apuestan por acciones que favorecen la colaboración y la comunicación (conversar con desconocidos, intercambiar ideas, compartir problemáticas). Tales actividades, dice, “refuerzan los vínculos debilitados por la preponderancia de la economía de mercado, de la individualidad y el consumo. Pero, quizás lo más interesante, es que desarticulan los mecanismos habituales para evaluar la calidad y el valor de una obra de arte. Seduce la posibilidad de intervenir, completarla, desarmarla, ser cómplices, y que otros se conviertan por un tiempo en artistas.”

El espectador, señala Jacques Rancière, se emancipa cuando debe hacer algo, “franquear el abismo que separa la actividad de la pasividad” abandonar la inmovilidad de la platea. Participar de un devenir que se comprende solo parcialmente, porque no se puede controlar lo aleatorio. De espectador a actor como pretendía Augusto Boal y lo retoma Diana Taylor en sus investigaciones.

En el presente trabajo se aborda el eje temático: “Tramas discursivas. Textos, voces y relatos”, propuesto por este Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Intento insertar o integrar mi propia producción artística cerámica con la apropiación de espacios, conocimientos e ignorancias, el debate y la reflexión, donde las personas puedan intercambiar, reconocerse y tomar conciencia de cuestiones cotidianas. Busco legitimar a partir del hacer un lugar permanente de autorreflexión. A partir de la práctica artística construyo un espacio de docencia e investigación. Intento cuestionar los mitos que circulan en el imaginario social que nutren el machismo y el patriarcado en nuestra sociedad. Cuestiono a los/as participantes con afirmaciones que se incorporan a la sociedad como lógicas y certeras “solo las mujeres ignorantes y sumisas son maltratadas”, “Si no hay golpes no hay violencia”, “Si se queda es porque le gusta que le peguen”, “los hombres son violentos por naturaleza”, “Al informar sobre femicidios los medios de comunicación siempre contribuyen a prevenir la violencia de género.”, “El amor en la adolescencia no es violento, es apasionado”. “Me cela porque me quiere”, “Me critica

todo el tiempo porque quiere que sea la mejor”, “Dijo que esta era la última vez que me pegaba”, “No es agresivo, solo tiene mal carácter”, y así podría sumar muchas más frases que son facilitadoras de las distintas maneras de violencia hacia las mujeres.

Propongo entonces presentar tres intervenciones, realizadas en contextos diferentes pero con problemáticas semejantes, desde lo técnico la producción fue similar pero desde el discurso y el resultado las propuestas respondieron a las diferentes situaciones y espacios donde se realizaron.

Las obras producidas, resultado de la participación, se pueden categorizar como intervenciones artísticas, murales. Terreno fértil, siempre renovado que admite múltiples combinaciones, aperturas y cambios, y se instalan en el complejo mundo del arte contemporáneo.

Los sitúo en un contexto de producción “no aurática”, estas instalaciones se ubican en espacios abiertos, de circulación cotidiana, sin marcas, sin territorio demasiado definido. El planteo es único y original, surge cuando se lleva a cabo, en el momento...se organiza en el instante de la convocatoria. En tal sentido inscribo esta acción en el contexto del arte argentino contemporáneo con la circulación de mensajes y discursos que lo sostienen y conforman.

La experiencia contemporánea está conformada por la transitoriedad, el nomadismo y la diáspora. Así, la representación de una situación social a través de una producción estética se vuelve extremadamente trascendente. Pone en evidencia aquello que está oculto no “bien visto” o disimulado y secreto. Busca promover la reflexión, el pensamiento. Se ponen en evidencia huellas de experiencias, ecos de una historia familiar, local o nacional, compartida o no. Giles Deleuze enfatizó en el pensamiento de Michael Foucault “la indignidad de hablar por los demás” así, cada actor habla por sí mismo, las miradas personales se multiplican en estas situaciones poniendo en evidencia aspectos que multiplican escenarios reales, traducidos en una materialidad estética.

Yo espero que esta acción pueda ser útil, como alerta a la sociedad. Que contribuya y genere que el lazo que nos une al hombre no nos estrangule.

Experiencias Residencia Escuela De Cerámica Zapala

Zapala es una ciudad que se encuentra ubicada en el centro de la provincia del Neuquén, con aproximadamente 35.000 habitantes, su centro comercial está circunscripto a unas 6 manzanas alrededor de la plaza principal.

En ocasión de haber sido seleccionada para realizar una residencia artística en la escuela de cerámica de Zapala, propuse el desarrollo del proyecto Tramas, trabajando con la comunidad asistente a los talleres de dicha institución y formulé emplazar los murales en contextos urbanos donde deberían quedar definitivamente instalados.

En dicha escuela funcionan talleres para niños, adolescentes y adultos con diferentes especialidades. No hay cursos curriculares ni carreras, solo propuestas libres y abiertas. Mi residencia coincidió con la del ceramista brasileño Kleber Silva y a su vez se llevó a cabo el ERECER, encuentro regional de ceramistas. A dicho evento asisten personas de diferentes localidades cercanas para realizar intercambio de conocimientos y saberes. Se congrega muchísima gente que asiste cada año.

Mi proyecto con un fuerte arraigo feminista, busca conectar las realidades de todas las mujeres. La conexión es el material cerámico, la materialidad local y las redes que se unen en una trama metafórica de reflexión social. Durante el desarrollo se dejan ver situaciones que reclaman atención a través de un discurso visual semi-narrativo que se manifiesta con las letras que forman palabras, redes de pensamientos y una visión crítica de la sociedad

Las personas se fueron acercando y así comenzamos a trabajar con pastas de la zona para realizar las letras del scrabble. Las diferentes tierras, aportaron un componente muy importante a la imagen estética por la diversidad de colores al ser bizcochadas. Utilizamos letras preformadas que se imprimieron sobre la pasta húmeda en bajo relieve con una técnica básica de grabado.

Mientras trabajábamos en la producción, íbamos conversando y debatiendo las diversas situaciones y problemáticas relacionadas con la violencia de género. Así iban surgiendo palabras que en algunos casos eran desconocidas y movían a la necesidad de informarse. El dialogo enriquecía la actividad. Una vez secas, se cargaron en el horno para bizcochar.

Luego, salimos en grupo para realizar las intervenciones. Pudimos hacerlo en una plaza ubicada a unas cuadras del centro de Zapala frente a una escuela primaria y secundaria, teniendo en cuenta que allí no solo asisten los alumnos sino también sus padres.

Participaron personas del taller y ocasionales transeúntes que se sumaron primero por intriga...por curiosidad... "Qué están haciendo?..." y luego formaron parte como actores interviniendo con gran interés por la temática planteada.

Escuela Secundaria Numero 1 Especializada En Arte De Mar Del Plata

En el marco del programa de educación sexual y violencia de género impartido en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante 2015, se organizó la actividad con alumnos que estaban cursando el 5° año, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años, de la especialidad artes visuales. Se realizaron diversos encuentros donde se dialogó en relación a esta problemática y se fueron proponiendo algunas palabras como disparadores: proxeneta, machismo, feminismo...

Se los organizo en grupos, con actividades diferentes: realizar el glosario, buscar las definiciones, organizar el debate, otros armar las letras, registrar los diversos momentos, gestionar el lugar de emplazamiento, encargarse de las herramientas necesarias. Tuvimos varios momentos de trabajo, discusiones mediante, opiniones encontradas, muy enriquecedores y con gran aporte desde la mirada de los adolescentes.

Desde la cátedra se hizo hincapié en la importancia del abordaje poético de la propuesta artística, donde, más allá de la búsqueda de una reflexión grupal y social, el resultado debía tener cierta armonía estética en el discurso visual, que, en este caso, se materializa a través de placas de cerámica que representan las letras del scrabble. Este trabajo implica incorporar la problemática del espacio y el tiempo desde una imagen que representa, narra y construye una imagen que tiene sus propias leyes. Concluyo que los resultados son otros a los obtenidos en Zapala. Las respuestas y reflexiones fueron muy diferentes, en el caso anterior se sumaron muchas personas de manera aleatoria, desconozco sus conclusiones o pensamientos posteriores, en cambio, en este caso, los adolescentes indagaron y reflexionaron para poder realizar la actividad. Se apropiaron de un proyecto y lo usaron como disparador en diversas sesiones del programa.

La construcción de sentido que plantea esta intervención agudiza la atención. La obra resultante se alza como signo e implica una consideración en el terreno de la cotidianeidad y construye un discurso poético.

Escuela De Cerámica De Mar Del Plata, Cátedra De Lenguaje Visual III, Profesorado

En el marco de la cátedra se propone a las alumnas la realización de la intervención como actividad de reforzamiento de conciencia social y de contenidos. Las noticias sobre la violencia de género invaden los medios de comunicación, pero la sociedad parece no despertar del silencio patriarcal que sigue ubicándonos como culpables más que como víctimas. En Argentina muere una mujer cada 30 horas por causa de femicidio.

Tristemente es más probable que una mujer muera asesinada que por cáncer o en un accidente de tránsito. Por esto en el marco de la cátedra de Lenguaje Visual III del Profesorado, se propone a las alumnas la realización de la intervención como actividad.

Hablar de femicidio no solo se remite al acto homicida, sino a un entramado más complejo que incluye el contexto social, político y cultural en que entramos todos/as. Pero lo cierto es que cuando ocurre un acto de femicidio se sabe más de la ropa de la joven, de su intimidad, de sus gustos y preferencias sexuales, que del agresor, eso también es violencia de género, que es producto de la desigualdad y la inequidad.

Se propusieron algunos conceptos para que indaguen e investiguen a los fines de realizar un glosario: genero, machismo, justicia, verdad, pobreza, culpabilizar, desigualdad, corrupción, ignorancia, dignidad, sociedad, opresión, fetichizacion, virilidad, sometimiento, humillación, etc.

Relacionando la actividad con la retórica visual, indagamos acerca del signo como portador de significado. ¿Qué comunicamos? ¿Cómo comunicamos? La información debe tener una fuente y un destino distintos en el tiempo y el espacio donde se origina la unión y se construye el canal de comunicación. Así, establecemos códigos para transmitir la información a un público que dirige su atención hacia la acción que estamos realizando, captamos su interés.

El espacio y lugar de la instalación se convierten en una parte esencial del acontecimiento de la obra, así como los actores, determinados y casuales. El espacio institucional elegido (escuela terciaria) actúa como dispositivo que busca generar conciencia social grupal. Le propone al espectador otra manera de concebir la obra, haciéndose participe en su construcción y posterior conceptualización. Se excede el espacio habitual, se ganan lugares públicos habitualmente sacralizados. En esta intervención es fundamental la integración del espectador durante la acción y a posteriori, porque para poder llevarla a cabo es necesario que sean actores-activadores.

La instalación/trama/mural denota, marca un lugar, señala un estado de situación, reclama atención, revela maneras de ver y muestra el espacio como forma de arte liminal. La liminalidad se muestra en tránsito con los mitos de la sociedad y un repensar el lugar de la mujer, intersticios donde se ponen en funcionamiento mecanismos de reflexión de renovación, a partir de cuestionar ciertos preceptos.

Vinculo estas intervenciones con las acciones que desarrolló Edgardo Antonio Vigo entre 1968 y 1973, y llamó señalamientos. Vigo planteó una nueva configuración del arte

a través de la participación del público y la presencia inestable del autor, así como el abandono de las prácticas canónicas de la circulación de las obras de arte en museos, premios y galerías.

Vigo interpelaba al peatón con lo que denominaba “claves mínimas”, indicaciones simples que le permitían transformarse en co-productor de la obra, algunos de los señalamientos buscaban generar un hecho poético al llamar la atención sobre objetos o lugares. Otros, en cambio, funcionaban como herramienta de denuncia. Así, siento una profunda conexión con mis scrabel, ya que ubican a otras personas como co-productores en la obra, y funciona en el tiempo como herramienta de reflexión continua, produce un extrañamiento en el que mira, en el que pasa y observa las letras, configura las palabras y reflexiona...

Bibliografía

- Alonso, Rodrigo Elogio de la excentricidad http://www.roalonso.net/es/arte_cont/chile.php
- Boal, Augusto, Teatro del oprimido, Buenos Aires, Interzona.
- Bourriaud, Nicolás, (2008) Estética relacional, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Carbajal, Mariana (2010) Maltratadas, Violencia de género en las relaciones de pareja, Argentina, Editorial Aguilar.
- Davis, Fernando, Practicas “revulsivas”, Edgardo Antonio Vigo en la escena crítica del conceptualismo, Universidad Nacional de La Plata,
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/34seminarios/htmls/descargas/bibliografia/problematicas-arte/4-Davis.pdf>
- Giberti, Eva, Las Víctimas contra Las Violencias Argentina <http://evagiberti.com/Programa>
- Giberti, Eva (1998) Tiempos de mujer Argentina, Editorial Sudamericana
- Lagarde Marcela <http://www.diarioinformacion.com/cultura/2014/05/07/mata-mujer-aterrozar/1498917.html> (2014) “Se mata a una mujer para aterrorizar a todas”
- Ministerio de Educación, (2014) Programa nacional de educación sexual Integral
http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html
- Ranciere, Jacques (2008) El espectador emancipado, La Fabrique éditions

11. GeolocalizARTE.

Proyecto artístico, cultural, colaborativo e internacional.

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Marcela Liliana Giuffrida

Departamento de Artes Visuales.

Instituto Superior del Profesorado del CONSUDEC “Septimio Walsh”

Resumen

GeolocalizARTE es un proyecto educativo de geolocalización, arte y cultura realizado en forma colaborativa con alumnos de nivel primario, secundario y terciario de Argentina, Colombia y España.

La documentación del mismo forma parte de mi trabajo final de la especialización Superior en TIC y Educación, Cohorte 3, Escuela de Maestros perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En Argentina se llevó a cabo desde el área de Informática del departamento de Artes Visuales del Instituto Superior del Profesorado Septimio Walsh, dependiente del Consudec.

La propuesta fue realizada entre los meses de marzo a junio de 2016, pero fue planificada en octubre de 2015 vía web. La particularidad de esta experiencia es que los docentes no nos conocemos personalmente, nos contactamos a partir de nuestra pertenencia a grupos internacionales de artistas docentes y tuvimos la intención de compartir nuestra cultura mediante la elaboración de un proyecto en común que decidimos “alojar” en una plataforma de geolocalización. A pesar de haber trabajado con distintos niveles educativos y por ende, una amplia diferencia de edades, los productos finales fueron interesantes desde la estética, aunque rescatamos el proceso que, creemos, fue lo verdaderamente enriquecedor a nivel individual y grupal.

Los docentes involucrados: Camilo Arango (Colombia), Carlos Cuenllas (España) y Marcela Giuffrida (Argentina)

FUNDAMENTACIÓN

¿Por qué un proyecto colaborativo de geolocalización en la clase de Informática del Profesorado de Artes Visuales?

Este proyecto genera “un acto pedagógico diferente al modelo hegemónico y la lección magistral” (Acaso, rEDUvolution, 2015) se basa en la creación por parte de los alumnos, futuros docentes de arte, de contenidos digitales tomando conciencia del uso educativo y la finalidad comunicativa de las nuevas tecnologías y asociando esos contenidos a una ubicación geográfica específica. Asimismo permite una apertura, fuera de las paredes del centro educativo, con el entorno, la comunidad, otras comunidades y otras culturas.

Los contenidos curriculares se trabajan a partir de propuestas que tienden a convertir a los alumnos en agentes activos y comprometidos con la tarea asignada generando situaciones de aprendizaje colaborativo utilizando los recursos TIC y compartiendo vía web los contenidos generados con pares de otras nacionalidades en un entorno seguro.

Nos pone en el desafío de contar a otros quiénes somos culturalmente y que nos cuenten cómo son otras culturas.

Nos mueve, como docentes y como alumnos, de la zona de confort. Nos corre del sitio preferencial que hasta ahora tuvo el docente: frente al alumnado que presencia la clase magistral, y nos coloca en el papel de guía o tutor del proceso de producción artística. Promueve la noción de arte educadores, artistas docentes que aprecian, procesan, vivencian y crean sus propias propuestas artísticas, valorando de esta manera la importancia del trabajo grupal, colaborativo y del papel de las TIC en la producción, comunicación y difusión de los hechos artísticos.

La decisión de trabajar en este proyecto tiene que ver también con lo que John W. Moravec expresa: que “en el aprendizaje invisible el “aprender haciendo” se enfoca más en *cómo* aprender que en el *que* aprendemos. Por lo tanto se priorizará el proceso de trabajo colaborativo para que los futuros docentes difundan entre sus alumnos modalidades innovadoras de ejercer la docencia sin perder de vista los contenidos que se trabajarán como soporte y base de la experiencia. Como formadora de docentes apunto a ser creativa, arriesgada e innovadora involucrando a mis alumnos, futuros docentes, en esta aventura educativa y busco que, al sentirse involucrados y partícipes de la misma, sientan la necesidad de transferir esta modalidad de trabajo a sus clases.

PROPÓSITOS

Promover relaciones positivas entre diferentes culturas

Crear un ambiente de aprendizaje comprometido, activo y exploratorio.

Fomentar la comprensión de la diversidad.

Estimular la responsabilidad del alumno por el aprendizaje.

Explorar soluciones alternativas a problemas en entornos seguros.

Estimular la empatía. Promover la innovación en la enseñanza y en técnicas.

Crear entornos en los que los alumnos puedan iniciarse en la construcción de habilidades de liderazgo.

Crear un ambiente de comunidad dentro del aula.³³

ÁREAS: Informática y artes visuales.

CONTENIDOS

Con respecto al conocimiento disciplinar vinculado a los contenidos curriculares, siendo la asignatura Informática correspondiente al profesorado de artes visuales, se trabajó: la imagen fija, imagen en movimiento, edición de imagen, encuadres y puntos de vista y pautas para la creación de mensajes audiovisuales.

Con respecto al conocimiento tecnológico: uso de dispositivos, software y aplicaciones para capturar, editar y animar imágenes. También el uso de la plataforma de geo localización Eduloc y de comunicación MOODLE.

OBJETIVOS:

El objetivo de este proyecto consiste en propiciar un entorno constructivista de aprendizaje integrando internet como lugar de encuentro, producción y difusión de imágenes y culturas y al alumno como centro del aprendizaje, emisor del mensaje y descubridor de su grupo y de nuevas dimensiones de la realidad.

Que los alumnos participen de una comunidad de aprendizaje en la cual deberán asignarse roles, comprometerse con la tarea y la dinámica del trabajo cooperativo, la resolución de problemas y la construcción colaborativa de conocimiento.

Se busca promover el compromiso respecto a su entorno y una alta implicación en relación a su propio proceso de aprendizaje, ya que sugerimos contar con su participación

³³ Basado en Ted Panitz <http://www.qdrc.org/kmgmt/c-learn/44.html> traducción y adaptación: Fundación Evolución.

en la toma de decisiones en todo el proceso de desarrollo del proyecto: en la fase de diseño, en la realización y en la evaluación, con el fin de que los aprendizajes a realizar adquieran mayor sentido y significado para el alumnado al poder aplicarlos en su entorno real.³⁴

ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS:

Los alumnos trabajaron organizados en pequeños grupos, contemplando la asignación de roles y responsabilidades y los acuerdos en cuanto al tiempo disponible para completar la tarea.

Se trabajó con una dinámica de producción conjunta en la que todos son responsables e intervienen en las mismas tareas, si bien estas tareas se realizan como aportes desde subgrupos.

CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO PARA EL CONTEXTO

El proyecto apunta a que los alumnos, como futuros docentes de arte, utilicen las TIC aplicadas a la educación artística, generando situaciones de aprendizaje orientadas hacia la adquisición de una progresiva actitud autónoma en el uso de entornos digitales y virtuales.

Se busca generar propuestas que permitan que los estudiantes se apropien de distintos recursos para intervenir y difundir sus producciones visuales y las de sus alumnos.

En simultáneo, promover espacios de análisis y reflexión sobre el uso responsable de internet y las redes sociales, así como también experiencias de aprendizaje en entornos virtuales, que promuevan la colaboración y la cooperación entre pares para luego ser aplicada como docentes con sus grupos.

Es indispensable prever, dentro de las estrategias de trabajo y como ámbito de aprendizaje, las presentaciones públicas de las producciones realizadas en el aula. Se presentará el producto a nivel institucional, se compartirá en la prensa tanto a nivel nacional como internacional, y con docentes de arte en Jornadas de Educación Artística.

³⁴ Basado en Mobile Learning Mi móvil al servicio de la comunidad: aprender y compartir. Material elaborado por Fundación Itinerarium y publicado por Fundación telefónica.
<http://laboratorios.fundaciontelefonica.com/laboratorio-ft/mi-movil-al-servicio-de-la-comunidad-aprender-y-compartir/propuesta-pedagogica/proyectos/>

PROGRESIÓN DE ACTIVIDADES

En una **primera fase** del proyecto planteamos qué vamos a trabajar, cómo lo haremos y en cuánto tiempo. También los objetivos del mismo ya que de los ellos se desprende la evaluación. Se dejó en claro que los protagonistas y organizadores de la experiencia son los alumnos bajo la tutoría de los docentes.

-Presentación del proyecto.

-Presentación de la plataforma de geolocalización EDULOC

-Propuesta de trabajo: Apreciación de video de muestra como disparador de ideas para la creación y realización de un video en el que presentan la ciudad de Buenos Aires. Consecuentemente se desarrollan: lluvia de ideas, puestas en común, puesta en marcha de la propuesta, bocetos, armado de escenarios, escenas, tomas fotográficas, edición de imágenes, edición de video.

En una **segunda fase**, la de realización, se tomaron registros fotográficos para documentar las tareas realizadas y su proceso. Los mismos serán de gran utilidad al momento de la difusión del proyecto.

-Creación de un escenario y un punto de geo localización en el cual se incluirá el video.

-Trabajos fotográficos de presentación individual de los integrantes del grupo de alumnos.

-Comienzo de una imagen para la realización de un cadáver exquisito virtual.

-Edición de videos y presentaciones

-Subida de las producciones al escenario creado.

La **tercera y última fase** corresponde al cierre y reflexión sobre los aprendizajes obtenidos y los errores que se deberán corregir en futuras experiencias. Para esa reflexión se presentan una serie de ítems a tener en cuenta.³⁵

Trabajo con otros: Se tendrá en cuenta la capacidad de escuchar e interactuar grupalmente, de compartir habilidades y apoyar el esfuerzo de los integrantes del grupo.

Contribuciones: se pondrá atención al aporte de ideas y soluciones ante eventuales problemas.

Enfoque en la tarea: se evaluará si el alumno se enfoca en las tareas y si las respuestas son adecuadas, también si aspira a lograr un trabajo de calidad aunque deba realizar un proceso de ajuste antes de llegar al producto final.

³⁵ Basado en el documento "La importancia de la evaluación en los proyectos colaborativos. Nociones y alcances." Primer Congreso Virtual Colombia Aprende Proyectos Colaborativos: Renovando las Prácticas de aula. Ana Carolina López

Manejo del tiempo: teniendo en cuenta que el trabajo tiene una fecha de finalización, se tendrá en cuenta si el tiempo se aprovechó con la suficiente previsión y se administró adecuadamente como para cumplir con las fechas estipuladas.

RECURSOS TIC UTILIZADOS

- Videos digitales paso a paso, instructivos, tutoriales, manuales.
- Para conocer productos similares: Portales especializados y sitios web
[Ejemplo Para presentarse](#)
[Ejemplo de presentación de la ciudad](#)
<http://www.eduloc.net/es/soporte/>
<http://laboratorios.fundaciontelefonica.com/laboratorio-ft/mi-movil-al-servicio-de-la-comunidad-aprender-y-compartir/propuesta-pedagogica/proyectos/>
- Para elaborar el producto: Cámaras digitales, Celulares, MP3/MP4, Editores de imágenes: Gimp, Photoshop
- Editores de audio, Editores de video: Windows Live movie maker
- Para dar y recibir retroalimentación entre pares, con el/la docente, con la comunidad educativa o con el público en general: Facebook, Correo electrónico, Plataforma MOODLE (plataforma institucional), Google Drive, Skype.
- Para compartir y/o difundir el producto: Blog, plataformas institucionales, Facebook.

GESTACIÓN y DESARROLLO DEL PROYECTO

Al cursar la Especialización Superior en TIC y Educación, se nos plantea planificar un trabajo colaborativo siguiendo una serie de pautas y diseñar material didáctico para complementar el proyecto. Para ese trabajo práctico programé una experiencia a realizar con mis alumnos de Informática del departamento de Artes Visuales del Consudec junto a la docente de arte Luz Beloso y sus alumnos de IES as Barxas de Moaña, España. Para comprender cómo surge la conexión con Luz y la idea de este trabajo creé un [documento](#) con la reseña.

Los resultados de la experiencia son publicados en el blog [Edu debuxo](#) .La conexión con Luz Beloso se realizó en la red social Facebook, por correo electrónico y compartimos imágenes de nuestros alumnos en Drive.

Por intermedio de las exposiciones enREDadas conocí al escultor español [Carlos Cuenllas](#) quien en 2014 aceptó mi propuesta de incluir imágenes de sus obras y un

reportaje para mi [libro](#) de Educación Plástica para el nivel primario. Cuando publicamos con Luz el enlace al proyecto AcercARTE, surge en uno de los chat con Carlos, la posibilidad de realizar algunos proyectos juntos en 2016. En principio nos planteamos realizar una experiencia de Cadáver exquisito trabajando en ilustración personajes divididos en cabeza, tronco y extremidades inferiores para ser unidas finalmente en edición de imágenes. Comenzamos a planificar la experiencia y Carlos propone que incluyéramos un tercer participante, preferentemente de un tercer país. Así es como, a recomendación suya, hace su aparición en la experiencia el docente Camilo Arango como artista de Colombia. La conexión se hace nuevamente por la red social Facebook armando un chat de tres. Se abrió una carpeta en DRIVE para compartir documentos, tutoriales, material bibliográfico y las imágenes creadas por los alumnos para ser editadas. Una vez que coincidimos en el chat los tres, (encontramos un horario de coincidencia ya que los tres países tienen diferencias horarias), les propuse ir un poco más allá en el proyecto y trabajar con la plataforma EDULOC, para crear un escenario y los puntos que unan nuestras ciudades. En dichos puntos publicaríamos imágenes o videos representativos de nuestro lugar de origen. Camilo propuso construir un personaje que represente al país o ciudad y que cumpla el rol de presentador. Y Carlos compartió un [video](#) como para darnos idea de cómo presentar la ciudad.

Acordamos que realizaríamos el proyecto de fines de marzo a fines de Junio de 2016, fecha en la que coinciden los ciclos lectivos en los tres países.

El 31 de marzo de 2016 presento a mis alumnos el proyecto a realizar y público en la plataforma institucional la primera clase, en la que planteo de qué manera deberán organizarse, cuáles serían las posibles actividades y con qué posibles herramientas tecnológicas podrían contar. A partir de allí, el proyecto les pertenecería a ellos.

Con las imágenes creadas en la clase y las compartidas en DRIVE por los alumnos de los docentes Carlos Cuenllas y Camilo Arango comenzó la edición y creación de personajes que tuvieran una parte de cada uno de los creados por los tres países. Así, generaron una imagen gif animando las tres imágenes editadas. Cada producción se compartió en el [Padlet](#) creado para tal fin.

Mientras nuestros alumnos trabajaban, Carlos nos convoca a editar un texto para enviar a la prensa de la ciudad de León (España) en el cual comentamos de qué se trata el proyecto.

El proyecto comienza a difundirse

Nuestro artículo aparece publicado en el diariodeleon.es en la sección de Cultura.

En simultáneo a la realización del proyecto y como vehículo de difusión del mismo, la directora del Departamento de Artes Visuales, Dra. M^a Ana Baldani Cámara, me propone compartir la experiencia en un ámbito de reflexión y difusión de la disciplina que anunciaba la Fundación Lúminis. Esta se hacía vocera de una [convocatoria](#) dirigida a docentes, artistas, investigadores, estudiantes y profesionales interesados en el campo de la educación artística que quisieran difundir sus experiencias exponiendo en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, propuesta a la que respondí en forma afirmativa.

Mientras propusimos la difusión del proyecto, nuestros alumnos continuaron sus trabajos:

En mi curso, el grupo de alumnas dedicadas a presentar la ciudad de Buenos Aires, decide realizar un [video](#) en el cual incluirían música libre de derechos de autor. Pensando de qué manera podían lograrlo se les ocurrió que, siendo un profesorado de Arte, podrían pedir colaboración en el profesorado de Música. Y así lo hicieron. Se contactaron con el director del Departamento de Música, profesor Néstor Ciravolo quien accedió amablemente a involucrarse con sus alumnos en nuestro proyecto.

El Profesorado de Música se une al Proyecto GeolocalizARTE

El docente Néstor Ciravolo y sus alumnos de la cátedra Armonía II crean la obra musical “Anstor”. Comparten el archivo con nosotros y los alumnos dedicados a presentar nuestra ciudad (María Fernanda Perales, Deborah Balbiano, Camila Richetti, Celeste Barrientos, Nora Goldinberg y Belén García Pallotti) editan la música junto a las imágenes en el [video](#) [“Buenos Aires habla”](#)

El grupo abocado a presentar a la institución: Gastón López, María del Rosario Jacob, Marina Akel, Daniela Crespo y Estefanía Guido, realizaron un recorrido fotográfico y lo presentaron a través de un [PREZI](#) aprovechando el efecto zoom que permite la plataforma. Editaron las fotografías en blanco y negro y resaltaron en color todo aquello que tiene que ver con los alumnos del Departamento de Arte.

El grupo del [Colegio San José I.E.D](#) en Bogotá (Colombia) orientado por el profesor Camilo Arango realiza sus imágenes para el cadáver exquisito mientras que el video de

presentación lo trabaja aún con el grupo del [Colegio Campestre Santo Domingo Savio Anolaima](#).

Los alumnos de Educación Plástica, visual y audiovisual del profesor Carlos Cuenllas del [Colegio San José, de León](#) (España) tuvieron como consigna la realización de un video de tres minutos como máximo, acompañado de texto escrito o voz en off presentando la [Institución](#) y la [ciudad de León](#).

Una vez terminadas las presentaciones de las tres instituciones se subieron al escenario creado en la [plataforma de geolocalización](#).

REFLEXIONES FINALES

Haciendo una evaluación de lo trabajado considero que la experiencia resultó positiva y enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes participantes. El proyecto no podría haberse realizado prescindiendo de la web, por lo tanto el uso de tic se hizo indispensable y justificado. Considero que fue una experiencia de *innovación*, basándome en la definición de Jordi Ardell.³⁶

Como perspectiva de trabajo a futuro, es mi deseo abrir el proyecto a otras instituciones de distintos países. El objetivo sería conectarlos para que compartan imágenes de su región y así generar entre todos un intercambio cultural y educativo en el cual aprendamos a trabajar colaborativamente y a distancia, generando productos artísticos y difundiendo nuestras costumbres.

Al plantearme el propósito del proyecto tuve claro que consistía en acercar a nuestros alumnos a la idea de la web como ambiente de comunicación, aprendizaje y colaboración desde el arte y la creatividad. Hoy tengo la alegría de poder decir: ¡Tarea cumplida!

GALERÍA DE IMÁGENES

Personajes creados para cadáver exquisito (imágenes 1 a 3 fila 1) artículo publicado en la prensa de la ciudad de León (imagen 4 fila 1) proceso de creación del personaje (imágenes 1 a 3 segunda fila) y alumnos del profesorado de Música trabajando en el Proyecto (imagen 4 segunda fila)

³⁶ Citando a Jordi Ardell, Con respecto a la inclusión de TIC en educación describe como innovación: el uso de la tecnología de manera que nadie lo hizo antes.



BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid, España: Catarata.
- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cobo Romaní, Cristóbal; MORAVEC, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coords. Fundación Telefónica y Fundación Itinerarium. (1 de enero de 2014). *Fundación telefónica*. Obtenido de <http://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones->

[listado/pagina-item-](#)

[publicaciones/?itempubli=268& ga=1.89061659.121661924.1443104650](#)

Libedinsky, Marta, P. P. (2015). *Las TIC en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.

Perez, A. S. (2011). *Innovación educativa con TIC en Educación Artística, Plástica y Visual*. Sevilla, España: Eduforma.

Referencias

Capítulo Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0 Cobo Romaní, Cristóbal; Moravec, John W. (2011).

Basado en Ted Panitz <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/44.html> traducción y adaptación: Fundación Evolución.

Basado en Mobile Learning Mi móvil al servicio de la comunidad: aprender y compartir. Material elaborado por Fundación Itinerarium y publicado por Fundación telefónica. <http://laboratorios.fundaciontelefonica.com/laboratorio-ft/mi-movil-al-servicio-de-la-comunidad-aprender-y-compartir/propuesta-pedagogica/proyectos/>

Basado en el documento “La importancia de la evaluación en los proyectos colaborativos. Nociones y alcances.” Primer Congreso Virtual Colombia Aprende Proyectos Colaborativos: Renovando las Prácticas de aula. Ana Carolina López

Citando a Jordi Ardell, Con respecto a la inclusión de TIC en educación describe como innovación: el uso de la tecnología de manera que nadie lo hizo antes.

12. “Hortalizas de calidad incorporando ReciclArte en la Escuela Agrotécnica”

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Milena Roggero

María Victoria González

Escuela Agrotécnica “Libertador Gral. San Martín” Casilda / UNR

Introducción

El proyecto se implementó en la Escuela Agrotécnica “Lib. Gral. San Martín” UNR durante el ciclo 2015, donde desde el área de Educación Artística-Plástica e Introducción a la Práctica Hortícola, nos propusimos realizar por medio de la expresión artística un proyecto interdisciplinar que promueva la concientización y cuidado del medio ambiente con estudiantes de primer año. De esta manera los jóvenes empleando diferentes técnicas artísticas reciclaron materiales, produciendo molinos de viento, palitas de mano, colgantes para la huerta escolar. Aprendieron a reciclar materiales, aplicando este conocimiento a la actividad hortícola que se desarrolla en la huerta escolar descubriendo el arte reciclado como una vía sensible para generar un cambio en las percepciones y la relación con el entorno.

Aprendimos la importancia del trabajo en equipo; donde todas las actividades fueron importantes, desde el que juntaba desechos, lavaba las botellas, el que pintaba, el que recortaba las latas, la composición y ensamblado de los elementos en el espacio para armar los molinos y móviles colgantes.

Tomamos conciencia de la importancia del cuidado del planeta y generamos una respuesta mediante la puesta en valor de elementos de desecho. Cada uno de los actores fueron protagonistas en la concreción del proyecto, trabajando según sus posibilidades y desplegando sus potencialidades individuales.

Resumen

El proyecto dio inicio a comienzos del mes de septiembre del año 2014, las tareas preliminares consistieron en hacer partícipes a los alumnos de las tres divisiones de primer año, explicándoles la fundamentación del proyecto, las actividades propuestas y generando un espacio de investigación, diálogo e intercambio teniendo en cuenta sus aportes y sugerencias.

A partir del desarrollo en clase de los contenidos referidos a “Técnicas Mixtas, Collage, Ensamblado y Ready Made” en el Taller de Ed. Artística, se les mostró a los alumnos que existieron y existen en la actualidad numerosos artistas con proyectos encausados hacia experiencias artísticas ambientales por ejemplo el artista alemán Ha Schult, que es uno de los pioneros en este tipo de arte, ocupando los espacios públicos con figuras humanas fabricadas con desechos, como una forma de frenar la agravante de los desechos industriales y de la sociedad consumista. A si como mencionamos este artista también encontramos a Tim Nobel y Sue Webster conocidos por su arte a partir de basura recogida en las calles de Londres. Frank Russell que construye esculturas a partir de elementos y objetos encontrados en las calles, latas, plásticos y metales.

Se les propuso a los alumnos una serie de trabajos prácticos donde experimentaron con distintos materiales. Se invito a realizar una investigación a cerca de los principales artistas que trabajaron en la historia del Arte con estas técnicas en la tridimensión y se les pidió que traigan como conclusión, algún Ensamblado o Ready Made de pequeño formato como ejemplo.





Desde el Taller de Introducción a la Practica Hortícola se desarrollaron los contenidos referidos al cuidado y mantenimiento de los cultivos, con una mirada agroecológica y sustentable, desarrollando técnicas, recursos y herramientas a partir del reciclado de botellas, papeles de golosinas, frutos, CD viejos. También, se realizaron trabajos prácticos de investigación, sobre labores culturales propios de los cultivos, permacultura, elaboración de recursos y herramientas para la huerta escolar a partir de diferentes materiales.

En los días posteriores se realizaron salidas con los alumnos para recorrer el predio escolar y así recolectar botellas plásticas, papeles metalizados de golosinas, semillas, troncos, latas de gaseosa y envases de agua lavandina. Los alumnos lavaron estos materiales, secaron, clasificaron y lo guardaron en una sala de la escuela.

Esta actividad se realizó durante un mes y medio de trabajo, se recolecto material de residuos proveniente de la cantina de la facultad de Veterinaria la cual compartimos el predio, otros que se encontraban arrojados en el parque y algunos alumnos trajeron de su hogar.

Posteriormente, el trabajo de los alumnos se dividió en las siguientes etapas: etapa de recorte, intervención collage decoración y etapa de ensamblado.

Se procedió a cortar las botellas para realizar los molinos y palas de mano, luego se pintaron con temperas y se decoraron con papeles metalizados.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

También se recortaron figuras con formas orgánicas con formas de mariposas y baquitas de San Antonio con las latas de gaseosa, luego se pintaron y decoraron con esmaltes, para armar colgantes que ahuyenten las aves.



Se armaron los molinos de viento con el alambre y aspas que fueron decorados con recortes de papeles metalizados. También se armaron móviles colgantes con figuras geométricas y orgánicas metalizadas y semillas.

Por último, todo fue barnizado para proteger de factores climáticos la decoración realizada con temperas y pintura.

Preparación de molinos



Recorte y pintado de figuras en latas



Desde el área de Coordinación General de Enseñanza Práctica de la escuela obtuvimos gran ayuda con la compra de materiales como barniz, alambre, pegamento y pintura en aerosol que se utilizaron para elaborar los elementos, mientras que el taller de Ed. Artística Plástica aportó temperas, esmaltes, tijeras y plasticolas.



Los elementos elaborados fueron guardados para utilizarlos en la huerta de la escuela durante el ciclo lectivo 2015.



Como se expresó al comienzo, este proyecto se inició en septiembre del 2014 y continuó durante el año 2015 con el armado de más molinos y carteles identificadores de verduras y hortalizas con diseños bocetados anteriormente por cada alumno, utilizando esmaltes de uña, marcadores permanentes y barniz tomando como soporte CDs usados.

Conclusión

Comparando los resultados obtenidos con los objetivos planteados observamos que el proyecto fue llevado a cabo con mucho éxito.

Aprendimos el valor del trabajo en equipo; y la responsabilidad que caracterizo a cada rol asumido por los alumnos, necesario para todas las actividades, remarcando que todas ellas fueron importantes, desde la investigación, los trabajos prácticos previos, desde

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

aquel o aquella que juntaba desechos, lavaba las botellas, pintaba, recortaba las latas, como así también el/la que pudo armar los molinos, móviles colgantes y carteles.

El proyecto propuso una amplia y variada cantidad de actividades que permitieron a todos los alumnos sentirse incluidos participando y expresándose artísticamente en al menos una de ellas.

Tomamos conciencia de la importancia del cuidado del planeta y generamos una respuesta mediante las actividades de reciclado y puesta en valor de elementos de desecho.

El exitoso resultado fue posible por el gran esfuerzo de todos y el entusiasmo manifestado cada día de trabajo por parte de los alumnos.

Cada uno de los actores fueron importantes protagonistas en la concreción del proyecto, trabajando según sus posibilidades y desplegando sus potencialidades individuales generando acciones de tipo socio estéticas que intervienen el espacio de la comunidad educativa, intentando ser un aporte a la preocupante realidad ambiental.

Molinos de viento



Colgantes



Palitas de mano



Carteles identificatorios para los cultivos



Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel Y Aguilar Idañez, María J. (2004) "Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales". Lumen; Buenos Aires: Humanitas. (127 págs.).
- Bourriaud, Nicolás, (2007) Estética relacional. Ed. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Brand, E. y Spravkin, M. (1998) Educación Artística Plástica.; A-Z editora. Buenos Aires.
- De Micheli, Mario. (2006) *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. 2da. ed. Alianza Editorial. España.
- Ledo, M. V y Michelena, N. R. (2007) "Investigación-acción". Revista digital Educación media superior. Venezuela. www.peretarres.org/investigacionaccion/index.html. Visto el día 24/8/16
- Moya Daza, José Aníbal. 4/11/15. Escultura y otros objetos del arte. Arte + art. Visto en <http://www.warteartmoya.blogspot.com.ar/2015/11/esculturas-y-otros-objetos-de-arte.html>. Visto el día 6/8/16.
- Spravkin, Mariana. (2014) Cuestión de imagen. El sentido de la educación plástica en la escuela. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Tapia, María Nieves. (2008) La solidaridad como pedagogía. "El aprendizaje-servicio en la escuela." Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires.
- Vargas, Lily. (2010) Reciclado fácil. 1a ed. Dos Tintas. Buenos Aires;
- Villarruel, Aí. (2011) Educación Plástica. 1ra ed.: UNR. Rosario.

13. Dibujando la arquitectura moderna residencial de San Juan

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Militza Laciari, Marcelo Uliarte y María Rosa Ridl

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de San Juan

Resumen

“En lo que a mí respecta, el papel fue inventado para poder dibujar la arquitectura”.

Alvar Aalto.

Los dibujos expresan en imágenes lo que se descubre con la mirada o lo que se crea con la imaginación en la mente. Sugerir con el trazo, la mancha y/o el color en una superficie, una realidad que se tiene ante los ojos, conlleva a observarla desde distintos ángulos, a agudizar la visión para seleccionar los elementos esenciales que la definen a fin de dejar huellas en el papel que la interpretan y la comunican.

Compartimos con Francis Ching que la actividad de dibujar está estrechamente relacionada con la visión y la reflexión sobre lo que se dibuja, es decir, conduce a la aprehensión y al conocimiento de aquello que se representa gráficamente.

El presente trabajo relata una experiencia de graficación con distintas técnicas (acuarelas, tinta, bolígrafo) de casas modernas urbanas locales, realizada en el nivel de grado en la Facultad de Arquitectura, de la Universidad Nacional de San Juan. Mediante el dibujo de croquis a mano alzada se busca captar y expresar la riqueza de esta arquitectura que forma parte del legado patrimonial cultural del siglo XX en la ciudad.



Casa del Arq. Gerónimo Tomba. Alumna Maira Amaya. Fuente: Potenzoni et al. (2014-15)

INTRODUCCIÓN

El dibujo es un lenguaje de significación universal y constituye un instrumento práctico que posibilita organizar y comunicar ideas como percepciones visuales.

El dibujo perceptual pone en relación ojo, mente y mano, dando lugar a un proceso interactivo de observación, síntesis, y representación subjetiva y selectiva de una realidad que se tiene ante la vista.

El ojo, la mente y la mano definen y sostienen ese substrato que es el dibujo, “del que surgirá el mundo, porque mundo son esos ordenamientos que las miradas reconocen o instalan y que los trazos conforman...” (Doberti, 2003, 73).

La visión permite descubrir la realidad exterior y percibir sus formas impregnadas de significados, como también posibilita la capacidad de dibujar. La mente procesa la información aportada por el sentido de la vista y genera imágenes mentales que el dibujante intenta plasmar en el papel. Por lo que el dibujo se realiza no sólo con las manos sino también con la mente. Al respecto expresa Francis Ching: “el dibujo no se reduce a una mera habilidad manual, sino que comprende el pensamiento visual que estimula la imaginación...” (Ching y Juroszek, 1999, 3)

La representación arquitectónica a través del dibujo, implica *re-presentar*, es decir, *volver a hacer presente* en un soporte gráfico, una realidad existente como puede ser una casa moderna edificada. De este modo la obra de arquitectura no queda en el olvido,

pudiendo ser transmitida y comunicada a terceros. Este dibujo de representación, lee el hecho arquitectónico, lo interpreta selectiva e intencionadamente y lo fija en la superficie del papel. Implica una traducción de esa realidad materializada, efectuada con el objeto de develar y explorar su configuración espacial, sus propiedades esenciales y constitutivas, para llegar a su comprensión y conocimiento. Sin embargo, ese dibujo contiene algo más que las lecturas de lo existente, expone también una visión del sujeto que dibuja, *que vé y cómo lo vé*, en función de conceptos e ideas previas que él posee. Implica “un proceso cognoscitivo que incluye la visión en perspectiva y la reflexión visual” (Ching y Juroszek, 1999, 3). El dibujo construye una forma de ver, de pensar y de interpretar el mundo.

Este trabajo realizado con alumnos de la carrera de grado en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de San Juan, en el marco del proyecto de investigación titulado *San Juan, sus Arquitectos y la Modernidad. Residencia moderna urbana en las décadas de 1960 y 1970. Convocatorias 2014-15 y 2016-17*, expone una práctica pedagógica consistente en el descubrimiento y reconocimiento perceptual de una selección de obras residenciales, mediante el dibujo. Tiene por objetivo captar, expresar, registrar y comunicar la esencia de dichas obras como sus rasgos arquitectónicos fundamentales.

METODOLOGÍA

Inicialmente se procedió a la selección de los casos de estudio, las obras residenciales unifamiliares de iniciativa privada, más representativas de la modernidad local y con valor patrimonial, diseñadas y construidas en el período comprendido entre 1960 y 1979, por los arquitectos Gerónimo E. Tomba, Jaime Mateos Ruiz, Nemecio Nieto, Juan Brugiavinni, Alberto Rariz y el artista plástico José Carrieri, que a la fecha no presentaran modificaciones significativas.

Se realizó un reconocimiento *in situ* de dichas casas y se procedió a una aprehensión perceptual de las mismas mediante el dibujo de croquis. Compartiendo lo expresado por el Arq. Roberto Doberti: “Aprender lo real, hacerlo real en su aprehensión” implica “delimitar y reconocer sus entidades, constituírnos como sujetos y, a la vez, constituir la estructuración de los objetos, operaciones necesarias pero sólo tentativas, interminable trabajo de constitución y sustitución” (Doberti, 2003, 73).

RELATOS GRÁFICOS DE LAS CASAS DE LA MODERNIDAD



Fig.1. Casas de Antonio Romero, Arq. Gerónimo Tomba (sup.) y de Josefa Marinaro, T.C. Juan Scalia (inf.). Alumnos Maira Amaya y Federico Saavedra. Fuente: Potenzoni et al. (2014-15)

Dibujar obras de arquitectura, una realidad escénica que se nos presenta implica una labor que conlleva a la integración de la visualización, esa mirada particular, con la mente y el trazo. Vivencia espacial de un relato gráfico (fig.1).

El dibujo refleja no sólo la obra arquitectónica, sus espacios y elementos que la componen, es decir, lo hallado en la exploración visual-mental, sino también las ideas que descubre el sujeto o las preexistentes que posee, que se activan al dibujar. Esta gráfica emerge como una construcción cultural ya que no sólo responde a las convenciones y codificaciones gráficas establecidas sino que es una construcción elaborada por la mirada y el bagaje cultural de quien observa una realidad y la dibuja. El dibujo expresa lo que el dibujante, mira del mundo y desde dónde mira ese mundo al que representa (fig 2).



Fig.2. Casas de Domingo Potenzoni (sup.) y de Ana Graffigna (inf). Arq. Gerónimo Tomba. Alumno: Nicolás Correa. Fuente: Potenzoni et al. (2014-15) y Laciari et al. (2016-17).

Expresar una obra existente mediante los dibujos denominados *croquis perceptuales*, rápidos, ágiles, a mano alzada, contiene una mira fenomenológica, como sistema de representación visual-perceptivo; en esta acción el dibujar despliega un universo de expresiones propias que comunican la realidad esencial del espacio, así como el detalle, la materialidad, texturas y colores. Al respecto, expone una de las alumnas, participantes de la experiencia gráfica, Maira Amaya: "Para realizar el croquis de cada vivienda observo

su morfología, materiales, detalles, color y el entorno. De ahí destaco con manchas y líneas la esencia que caracteriza cada una de ellas tomando fragmentos que revelen su identidad” (fig 3).



Fig.3. Casa de Mario M. Roca. Arq. Jaime Mateos Ruiz. Alumna Maira Amaya. Fuente: Potenzoni et al. (2014-15).

Conclusiones

Los croquis realizados poseen un valor expresivo y documental, ya que captan, expresan y comunican los valores patrimoniales de las obras arquitectónicas seleccionadas, al tiempo que reflejan el contexto cultural de la época.

Dibujar es *aprender*. Por medio del dibujo se aprende a conocer los hechos arquitectónicos del entorno, a tomar conciencia de cómo son. Al dibujar las casas de la modernidad sanjuanina, se obtiene un conocimiento de las mismas, de su apariencia formal como de su estructura interna.

Este trabajo realizado con el propósito de promover el conocimiento y la valoración de la arquitectura moderna residencial unifamiliar local, capta a través de la gráfica y la reflexión crítica, su esencia y sus rasgos arquitectónicos fundamentales, favoreciendo su incorporación al bagaje cultural arquitectónico propio de cada alumno que enriquece su formación proyectual.

Agradecimiento

A los alumnos que participaron en el dibujo de los croquis: Maira Amaya, Nicolás Correa y Federico Saavedra.

Bibliografía

- Barbadillo, P. (1999). *Dibujar: aprender y pensar, aprender a pensar*. Asunción: ARQUINA.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ching, F. y Juroszek, S. (1999). *Dibujo y proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Doberti, R. (2003). La mirada. *Revista de Arquitectura Vol.1*, 72-74.
- Laciar M., Uliarte M., Rild M. R., Alvarez A., Mallamaci N., Failla J. y Coll M. (2016-2017). San Juan, sus arquitectos y la modernidad: Residencia moderna urbana en las décadas de 1960 y 1970. Ampliación de objetivos. Trabajo de Investigación. Convocatoria 2016-2017. FAUD-UNSJ.
- Potenzoni A., Laciar M., Caliz, A. Alvarez, A. y Mallamaci N. (2014-2015). San Juan, sus arquitectos y la modernidad: Residencia moderna urbana en las décadas de 1960 y 1970. Trabajo de Investigación. Convocatoria 2014-2015. FAUD-UNSJ

14. Editoriales cartoneras en América Latina. Prácticas colaborativas y modalidades de autoría.

Ponencia/Expositora

Eje temático: Estética, política y ciudadanía: el rol de la educación artística.

Valeria Lepra

Universidad de la República- Uruguay

Resumen

Este texto se enmarca en el proceso de producción de mi tesis de maestría, titulada *Editoriales cartoneras en América Latina. Poéticas, políticas y pedagogías*. Presento aquí algunos aspectos vinculados a formas de entender lo colectivo asociado a las prácticas artísticas contemporáneas.

Las prácticas de las editoriales cartoneras proponen algunas dificultades asociadas a las diferencias que cada colectivo asume en relación a formas de organización, metodología de trabajo, espacios de circulación. Estas diferencias tornan problemática la denominación de “cartonera” para los colectivos editoriales ante aspectos no sólo disímiles sino en algunos casos contradictorios como desarrollaré más adelante.

A efectos de problematizar los ejes propuestos (colaboración y autoría) se recurrirá a las representaciones que sus integrantes producen en relación con las redes de intercambio, que aparecen como las instancias de colaboración y negociación; o los espacios de encuentro, que suponen no sólo instancias de creación o políticas editoriales o de gestión, sino que dan cuenta también de relaciones al interior del grupo y la circulación o concentraciones de poder.

Al final del presente texto dejaré planteadas algunas preguntas que forman parte de mis intereses investigativos planteados en mi proyecto de tesis.

In media res. La circulación de la imagen, ¿proceso versus producto?

[...] "just looking" is not just looking but that looking is invested with identity: gender, socioeconomic status, race, sexual orientation... Looking is invested with lots of other texts.

Félix González-Torres, 1993

Propongo iniciar este breve recorrido en torno a la tensión que se presenta entre proceso y producto a partir de la captura de algunos registros visuales de carácter público de colectivos editoriales, autodenominados como “editoriales cartoneras”. Estos registros visuales dan cuenta de los modos en que estos colectivos eligen mostrarse, y también de un modo de mirar, que no es “sólo mirar” como proponía González-Torres (1993). Estas presentaciones parciales pueden, no ya obstaculizar, pero sí restringir la aproximación a lo visual a aspectos vinculados estrictamente a las características formales de las publicaciones. En ese sentido considero que lo interesante de la imagen no está sustancialmente en los productos sino, en las imágenes que los integrantes de las editoriales construyen en sus espacios de relación, sus circulaciones por la ciudad, sus vínculos con las personas con las que están en contacto. Esto supone recuperar y poner en valor procesos de labor vinculados a la producción de contravisualidades, como corrimientos de una visualidad hegemónica, y tendientes a dar/recuperar voz a quien no la tiene; la “contravisualidad es la posibilidad de afirmar una ciudadanía que puede crear un mapa de lo social, un mapa visual de lo social.” (Mirzoeff, 2009, 74)

Hacer foco en el proceso favorece un corrimiento del producto y su supuesto valor formal hacia aspectos vinculados a los colectivos como comunidades de diálogo, siguiendo a Oiticica en su formulación sobre la obra abierta:

As qualidades, o valor em suma que a caracterizam como experiência do homem ou uma proposição para o homem, ou as duas, que em geral acontece, e em que desemboca o sentido dela, não interessam em si como puro esteticismo, como deleite do intelecto, mas como sustentação para a comunicação e para a participação. (Oiticica, 1969, 69)

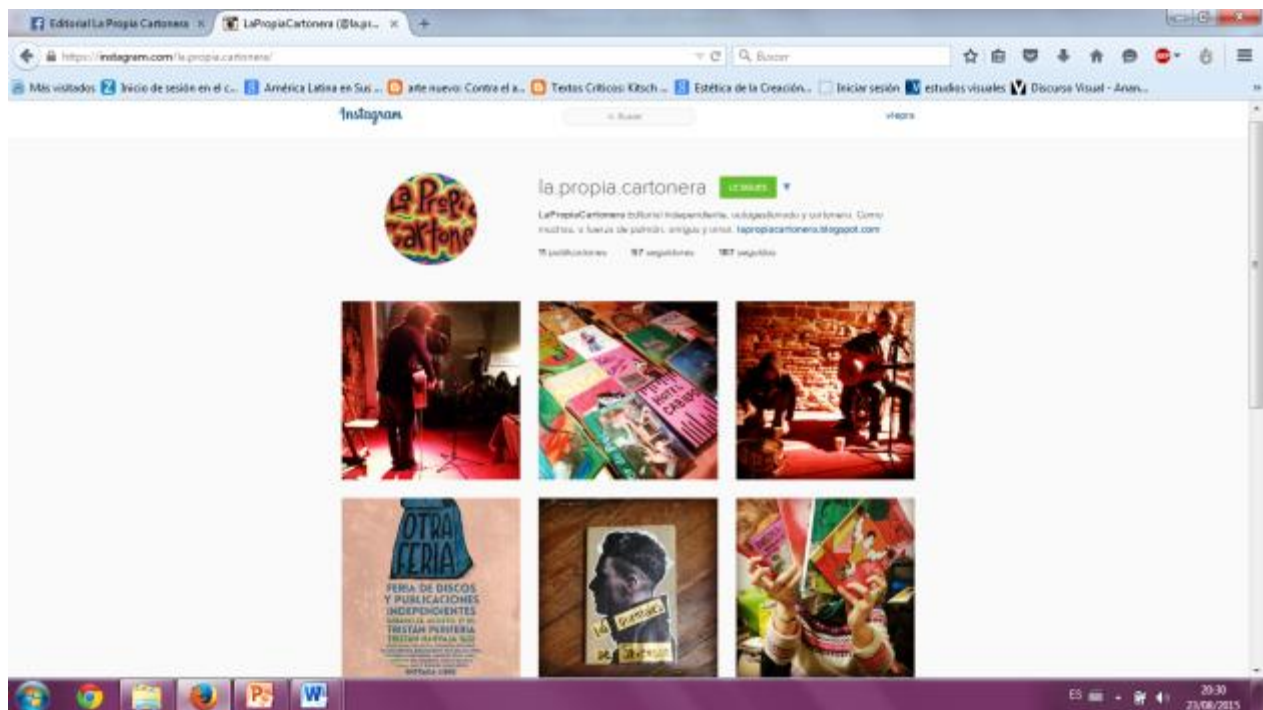


Fig. 1 Captura de pantalla del perfil público de Instagram de “La Propia Cartonera”

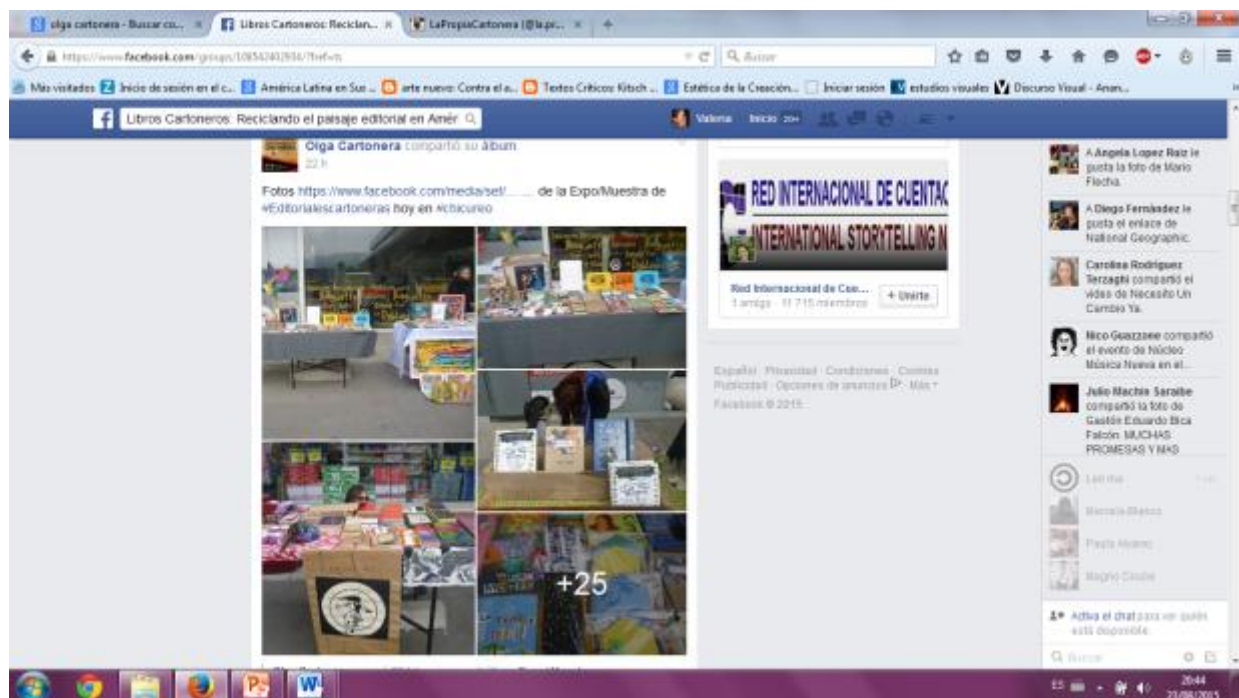


Fig. 2 Captura de pantalla de una publicación de “Olga Cartonera” en el grupo público de Facebook “Libros Cartoneros. Reciclando el paisaje editorial en América Latina.”

El problema de la denominación.

El origen de la editorial “Eloísa Cartonera” remite al año 2003, y mucho se ha escrito sobre ello, sin embargo me interesa hacer foco en su participación en la Bienal de San Pablo de 2006, curada por Lisette Lagnado bajo el título “Cómo vivir juntos”, que remite a la conferencia del mismo nombre dictada por Barthes en el Collège de France. De allí extrae la noción de idiorritmo:

- 1. Idiorritmo, casi un pleonismo, pues rythmós es, por definición, individual: intersticios, fugitividad del código, de la manera en que el sujeto se inserta en el código social (o natural).*
- 2. Remite a las formas sutiles del género de vida: los humores, las configuraciones no estables, los pasajes depresivos o exaltados; en resumen, lo contrario mismo de una cadencia tajante, implacable en su regularidad. Debido a que el ritmo ha tomado el sentido represivo (ver el ritmo de la vida de un cenobita o de un falansteriano, que debe actuar con una precisión de un cuarto de hora), ha sido necesario adjuntarle idios. (Barthes, 2005, 51)*

La idea de forma en movimiento, de búsqueda de una modulación propia parece consistente con la idea de vivir juntos en la diferencia. Revisito la apuesta curatorial de Lagnado para reutilizarla en un nuevo contexto como herramienta para encontrar qué hace vivir juntas, o por lo menos bajo una misma denominación de “cartoneras” a esos colectivos editoriales en expansión en tanto la considero operativa a este fin. La mención a “Eloísa Cartonera” resulta ineludible para las editoriales y suelen hacer referencia a este colectivo cuando plantean sus prácticas, y aquí debo hacer una enumeración sin pretender ser exhaustiva: algunas se organizan mediante asambleas y toman decisiones colectivamente, otras emulan un formato convencional y operan bajo un consejo editorial. En lo relativo a los materiales algunas editoriales compran aún el cartón a cartoneros a la vez que estos se integran al colectivo editorial. Otras editoriales obtienen el cartón porque sus integrantes lo buscan, en algunos casos porque como ellos expresan, “no existe la figura del cartonero” en su ciudad. Este último caso impacta en la conformación de los colectivos, que se configuran de modo más homogéneo. Parecería que algo que todas comparten es que son agrupaciones de personas que no siguen fines de lucro, aunque

algunas editoriales cartoneras ofrecen publicar textos a cambio de una suma de dinero. Entonces la denominación “cartonera” parece lo suficientemente amplia como para albergar proyectos que se anulan entre sí. El vivir juntas de las editoriales cartoneras, a pesar de su corta existencia, demanda la tarea de acotar el interés a algunos rasgos que quizás puedan encontrarse en la respuesta de Lagnado sobre lo que caracteriza a las prácticas artísticas contemporáneas, orientadas a “operar na dimensão social e dar uma resposta pública aos acontecimentos políticos” (Lagnado, 2006, 16). Se trataría de aquellas editoriales que se proponen, tanto por el material que editan, el modo de organización que sostienen y los lugares en que circulan su producción, habilitar espacios de participación que desnaturalicen la circulación habitual de personas así como de bienes culturales.

Sobre lo colectivo, lo individual o lo invisible. Prácticas autorales versus prácticas de colaboración.

En esta sección propongo entrelazar los ejes colaboración y autoría pues parece que la posibilidad de uno imposibilita el desarrollo de otro. Ante un modelo de reconocimiento al autor, y la cuestión de la atribución de la obra, tan caros al mundo del arte, puede proponerse un espacio de desdibujamiento de esta figura a favor de dirigir la mirada a aquello que se produce. Como propone Stephen Wright en relación a la participación de artistas que ponen sus competencias a disposición de emprendimientos colaborativos:

Pero estas acciones no son oportunidades para que los artistas se escabullan en los procesos colaborativos con el fin de reclamarlos a favor de su gloria artística personal. El objetivo es más bien poner sus conocimientos artísticos a disposición de un proyecto colectivo sin renunciar a su propia autonomía, buscar una forma de reunir habilidades complementarias: las incompetencias de uno complementando las competencias del otro.

Porque mientras que la libertad creativa de los movimientos sociales a menudo se ve obstaculizada por una actitud basada en la demanda y en la protesta disciplinada _que a los artistas les resulta indefectiblemente desagradable_ estos movimientos son altamente competentes en cuanto a acciones colectivas. (Wright, 2014, 64)

Las editoriales cartoneras proponen en este aspecto experiencias diversas y habilitan también algunas cuestiones en torno a los señalamientos de autoría que pueden ir del absoluto anonimato a la firma del diseño de tapa. En algunas acciones que se encuentran a medio camino entre el anonimato y la autoría individual, se consignan a quienes participaron en la producción de un libro particular, o quienes participaron en esa jornada de trabajo. En relación al lugar que ocupan quienes participan en estos proyectos resulta interesante consignar la proposición de Javier Barilaro, cocreador de “Eloísa Cartonera”:

Yo desde siempre fui artista plástico, y me preguntaron varias veces: ¿y qué hacés como artista en Eloísa? ¿Pintás las tapas? Creo que todo el proyecto es arte, y es un poco obra mía, es decir, no solo mía, sino de todos los que estén haciéndola. Alguna vez dije que creé el sistema de trabajo, o que diagramaba los libros, pero para mí siempre fue una obra de “escultura social” categoría que inventó el artista alemán Joseph Beuys. Consiste en percibir a la sociedad como una escultura viva, para moldearla como si fuera de arcilla, para embellecerla. Entonces para mi cosmovisión, quienes hacen Eloísa son cocreadores, y en la terminología peronista de Cucurto siempre fueron trabajadores. (Barilaro, 2009,38)

Esta ubicación como cocreadores diluye la unicidad de la autoría y la desarticula Eloísa es otra cosa que el producto libro y otra cosa que el producto tapa. Las editoriales cartoneras desbordan en su proceso lo identificable como producción. Cuando Javier Barilaro escribe, a propósito de quienes le pedían fotos de Eloísa, ya de ellos trabajando, ya de los libros: “Al que quiera fotos de Eloísa Cartonera trabajando, que visite y compre libros y tome todas las fotos que quiera” (Barilaro, 2009, 39); es porque la presencia es insustituible, Eloísa, como las otras editoriales cartoneras, se constituyen en el encuentro.

Si bien he considerado recientemente³⁷ la noción de “niveles de autoría”, para referir a una sacralización de la autoría de los productores del texto, sobre las formas de autoría que podía revestir la producción del “arte de tapa”, con eso ubicaba el foco en el producto libro. Hacía a un lado así lo que considero más fermental del proceso de trabajo de las

³⁷ En mayo de este año en el V Coloquio Internacional Educación y Visualidad realizado en esta oportunidad en Montevideo.

editoriales cartoneras que consiste en los espacios de encuentro que propician intercambios de experiencias, aprendizajes y modos de accionar en el mundo, de colectivos que en los casos más interesantes producen asociaciones de personas de carácter heterogéneo.

Consideraciones finales.

He intentado en las páginas precedentes articular algunos recorridos que permitan producir un ordenamiento posible de temas-problema, en relación a las editoriales cartoneras latinoamericanas. El carácter provisional de los mismos está dado porque se trata de una investigación en proceso y porque al término de la misma puedo estar en el mismo lugar de desasosiego en que hoy me encuentro, quizás ese carácter móvil sea lo más fermental.

De momento dejaré planteadas algunas interrogantes:

¿Qué afectaciones produce en los colectivos editoriales la participación en instancias de legitimación de la institución arte (ferias, bienales)? ¿Consiste quizás en un fenómeno de cooptación?

¿Qué movimientos produce en la institución arte la participación de estas formas de hacer colectivo?

¿Qué tipo visualidades urbanas y representaciones del habitar configuran los colectivos de editoriales cartoneras en América Latina?

¿Cómo se configuran los espacios para la circulación de saberes y experiencias de aprendizaje?

Bibliografía

- Barilaro, Javier (2009) Y hay mucho más... En Ksenija Bilbija y Paloma Celis Carbajal (Ed), *Akademia Cartonera: A Primer of Latin American Cartonera Publishers*. (pp.35-45). Madison, Wisconsin: WI. Parallel Press. University of Wisconsin-Madison Libraries.
- Barthes, Roland (1967) La muerte del autor. (Traducción: C. Fernández Medrano) En: <http://www.cubaliteraria.cu/revista/laletradelescriba/n51/articulo-4.html>
- Barthes, Roland (2005) *Cómo vivir juntos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1976-1977*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Foucault, Michel (1998) ¿Qué es un autor?, Córdoba, Argentina: Litoral.
- Lagnado, Lisette y Adriano PEDROSA Eds. (2006) 27ª Bienal de São Paulo: Como Viver Junto: Guía. San Pabo, Brasil: Fundação Bienal.
- Mirzoeff, Nicholas (2009) Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo. Entrevista realizada por Inés Dussel para *Revista Propuesta Educativa* N° 31, Buenos Aires. FLACSO.
- Oiticica, Hélio (1969) A obra aberta. *Cadernos Brasileiros*. Rio de Janeiro, v.11, n.53.
- Wright, Stephen (2014) La delicada esencia del arte colaborativo. En Sebastián Alonso y Martín Craciún (Ed), Colaboración. (pp.59-71). Montevideo, Uruguay: Goethe Institut

15. La educación artística como emprendimiento ético y político

Ponencia individual

Eje temático: Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Griselda Osorio

Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba

El texto visual, refiere a un hombre concreto, preocupado de maneras disímiles por los acontecimientos de su momento histórico y de su cultura. En la representación artístico-visual están presentes los dos espacios de su humanidad, el de la universalidad y el de la comarca. En cada uno de ellos se pone en juego la construcción de la subjetividad y de la identidad colectiva, recreando de maneras diversas y desiguales los elementos de otras culturas, combinándolos, transformándolos, resignificando así los espacios de la vida democrática. Trabajar con imágenes pone de manifiesto la producción visual como una construcción y posible interpelación sobre las relaciones sociales y sus representaciones. La **educación** visual implica un compromiso político y ético en el cual podemos construir un diálogo con “el otro”, a quien va dirigida nuestra propuesta educativa, un diálogo que nos interpela a nosotros, docentes y estudiantes. Necesitamos historizar acerca de cómo hemos construido nuestro espacio de conocimiento para entender de qué manera hemos contribuido o no en cuanto a lo que respecta a las relaciones dominantes de producción cultural, material y social.

Algunas lógicas de funcionamiento de la educación Artística visual.

La racionalidad expresiva como modelo

Esta propuesta educativa está basada en la necesidad de liberar la expresión de los niños para la liberación y proyección de sentimientos y emociones que forman, según la propuesta, todo un mundo interior. Los elementos claves en ella son: * autoexpresión * libertad individual* psicología desarrollista.

Esta racionalidad se encuentra centrada en otro texto El desarrollo de la capacidad creadora de Víctor Lowenfeld, quien a través de los aportes de Piaget va a desarrollar una propuesta de trabajo teniendo en cuenta las etapas del desarrollo infantil y su conexión con la representación, en la cual hay una valoración de la producción expresiva infantil.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Para ello desarrolla la posibilidad de enlazar *técnicas* temas* materiales adecuados en cada etapa.

Esta posición produce algunas tensiones en el interior de las instituciones educativas interesantes de señalar:

La libertad de expresión	VS.	Las adquisiciones
La expresión como fuente de todo aprendizaje	VS.	Producción de conocimiento
Desarrollo espontáneo (gratuidad)	VS.	Procesos de enseñanza
Docente facilitador de condiciones y ambientes	VS.	Docente constructor de propuestas didácticas

Se instaló en la sociedad que la educación artística en la escuela tenía y tiene como función crear un espacio para la manifestación de aspectos emocionales, pero no se liga esto a la construcción de un conocimiento específico. El lugar del docente es secundario, ya que se propone a éste como un “facilitador de ambientes” que posibilita a partir de ciertas pautas la liberación de las tensiones y del mundo interior de los sujetos. Esto produce mucho ruido en el interior de las instituciones educativas, convierte al espacio de enseñanza en un lugar con difícil sentido para la escuela.

Asimismo el texto de Lowenfeld puede pensarse como un *texto privilegiante*, en términos de Berstein, ya que atraviesa y puede referirse tanto al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante o a cualquier representación: hablada, escrita, visual y postural. Cabe destacar que podemos encontrar “el desarrollo de la capacidad creadora”, tanto como un *contenido*, un *objetivo*, o también como fin de la enseñanza artística. Asimismo en la Provincia de Córdoba los Talleres de expresión infanto-juveniles están organizados según las etapas que propone este autor para el trabajo con niños y

adolescentes, así también se tienen en cuenta los materiales, temas y técnicas que propone este autor para cada etapa de la enseñanza de las artes plásticas.

Es importante para la formación del pensamiento crítico contextualizar dichos conceptos en el momento en que aparecen como opción educativa, teniendo en cuenta que estos fueron contruidos por el autor luego de una investigación en una región de EEUU , con niños y adolescentes de clase media en el año 1955, es necesario estar atentos al contexto y al tiempo histórico en el que se desarrollan las ideas , y más cuando estas se ha convertido en la palabra habilitada en términos de Educación Artística, durante muchas décadas y aún tienen cierto uso académico. La preocupación central de Lowenfeld es comprender el desarrollo mental y emocional de los niños y su relación con la representación visual. La expresión creadora está relacionada en este pensamiento con la “interdependencia causal general entre creación y crecimiento, de esta manera se propone una interpretación según etapas de evolución del “producto artístico infantil”. V. Lowenfeld. En este sentido el autor discute el enfoque intuitivo, y lo señala como un “descuido del impulso creador”, oponiendo esto al concepto idealista donde el niño es considerado como “artista innato”. Postula el desarrollo de una plena “libertad de expresión”, que es dable, con una apoyatura en lo que se debe considerar “la verdad en la educación artística”, este postulado sustancialista está fuertemente ligado a las teorías desarrollistas que en ese momento aparecen como enfoques pedagógicos indiscutidos, esta *verdad pedagógica en artes* se ancla en la necesidad de realizar estudios “*acabados*” sobre las formas de expresión en los *diferentes grupos etarios* y en los *distintos niveles mentales* .Estos estadios coinciden con formas particulares de expresión y representación, que se van modificando con el desarrollo biológico.

La representación, para esta concepción, nace de impresiones furtivas e imprecisas que, siguiendo a Henri Wallon *permiten captar las impresiones exteriores*, las representaciones de los niños son consideradas como *totalidades amontonadas, más o menos inoportunas e incompletas*. La representación es tratada como un proceso, en el cual se van seleccionando y acumulando las experiencias para llegar a mostrar el objeto mismo, y es por ello que, en el caso de las representaciones infantiles, se piensan como experiencias *que no retienen más que circunstancias parciales*, no alcanzan a ser *suficientemente el símbolo de la cosa que representan para llegar a ser su sustitución*. Existe entonces para Lowenfeld una *base generalizada* con relación a la representación visual, las formas de expresión artística se apoyan, según este autor en un fondo común,

que constituye *un continuo* en el cual los sujetos están situados, como así también un niño prototípico, real, independiente de los procesos socio-culturales y los procesos de escolarización.

Desandando el desarrollismo

El enfoque perceptual pone en juego la relación entre percepción y pensamiento. Rudolf Arnheim, quien recoge los aportes que en ese momento hace la Teoría de la Gestalt, plantea en sus estudios la noción de “realidad significativa” a partir de la cual, según su mirada, el sujeto percibe como expresión sensible la realidad circundante. En este sentido dice que: *las formas son momentos abstractos de una praxis, y que estas formas son mudas si no se las interroga*. Interrogar las formas es, en el contexto de su pensamiento, poder interpelarlas con relación al modo en que se han conceptualizado aquellos conjuntos de materiales, formas, colores, planos etc. y a la intencionalidad de su uso.

La percepción se plantea como un eje de trabajo y es concebida además como un acto complejo que implica distintas operaciones simultáneas: seleccionar, simplificar, analizar corregir, comparar, combinar, separar e incluir en un contexto.

Estas operaciones cognitivas a las que el autor llama pensamiento visual no son un privilegio de los procesos mentales por encima de la percepción, ni por fuera del marco cultural.

La educación artística como una posibilidad de construir conocimientos

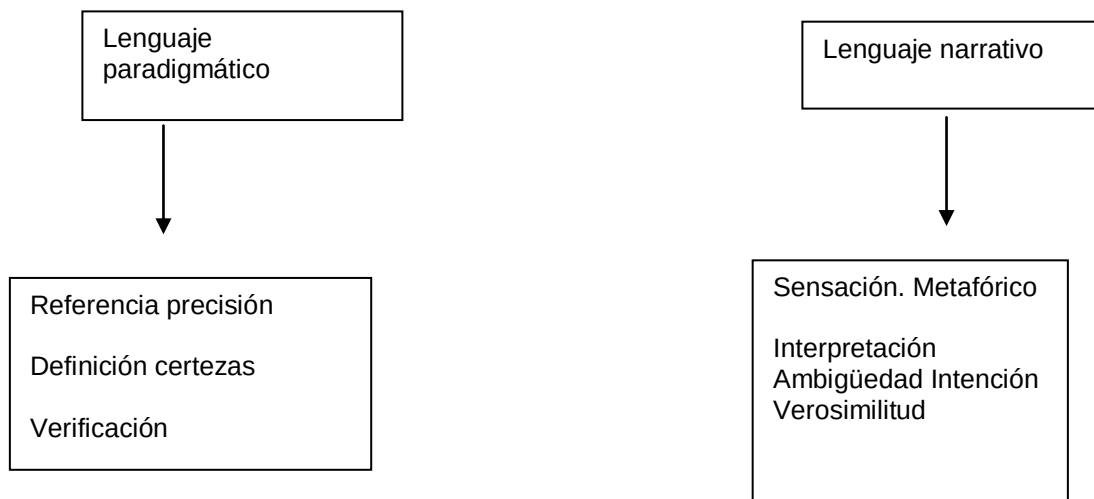
El enfoque conceptual se construye a partir del anterior, es decir considerando a los procesos de percepción como formas del conocimiento, en nuestro país comienza conocerse y trabajarse a partir de las décadas del 60 y 70.

Muchos son los pedagogos que sostienen esta argumentación, entre ellos:

Vigostky: quien considera a la percepción como un primer eslabón en el proceso de construcción del mundo visual, mediada por el lenguaje (cultura), para este intelectual la formación del concepto es parte de la función del crecimiento social y cultural.

Para Eliot Eisner: “el mundo de la experiencia es un mundo enraizado en las cualidades y la capacidad de leerlos es una destreza que puede desarrollarse toda la vida” Eisner (2002,48)

El problema reside, siguiendo a Eisner en que la escuela desarrolla destrezas alfabéticas y numéricas, sabemos que ese es el principal objetivo de los procesos de alfabetización. El autor recupera los diferentes modos del lenguaje, los cuales, dice, posibilitan diferentes formas de conocimiento, ya que cada forma de lenguaje tiene su propia función epistémica:



Asimismo el autor citado hace referencia al *alfabetismo* al que considera más amplio que el lenguaje:

(...) porque los sistemas que los seres humanos han inventado para transmitir significados abarcan más que el lenguaje (...) el significado se transmite en las formas visuales que llamamos arte, arquitectura, cine y video. Surge en el sonido pautado que llamamos música. Aparece ante todo en la experiencia humana del movimiento, luego en el gesto y después en la danza. Se manifiesta en los modos como se construyen las relaciones sociales a través de los ritos y rituales que representan y expresan nuestras más altas aspiraciones y nuestros temores más profundos. Alfabetizarse, en el sentido más amplio del término, quiere decir aprender a tener acceso significativo a las formas de vida que estos sistemas de significado hacen posibles. Lo que deberíamos desarrollar en nuestras escuelas no es sólo una serie de

destrezas alfabéticas limitadas a una gama restringida de sistemas de significado, sino un espectro de alfabetismos que permita a los alumnos participar, disfrutar y encontrar significado en las grandes formas a través de las cuales se ha construido el significado. Necesitamos una concepción de múltiples alfabetismos que sirva como una visión de lo que nuestras escuela deberían tratar de lograr". (Eisner. 2002, 54)

Racionalidad comunicativa

Centra su necesidad en la importancia de adquirir conocimientos para realizar operaciones en dos órdenes la lectura y la producción de imágenes.

A partir de diversos estudios de los elementos plástico-visuales se propone la elaboración de una *gramática de las imágenes*.

Este enfoque tiene sus antecedentes en el intento de racionalización que fue la Bauhaus para el campo del arte y de las artes aplicadas. Los textos de Moholy- Nagy, de Kandinsky, son esfuerzos por construir un método analítico que permitiese acercarse al conocimiento racional de los elementos y el material con el cual se trabaja.

Su interés es la elaboración de una sintaxis formal en la cual se articulan los problemas surgidos de las relaciones entre los elementos básicos de la comunicación visual acompañada por una semántica de esas relaciones que van a ser consideradas como signos. Este conocimiento se considera importante porque el sistema de comunicación visual está considerado hoy como uno de los sistemas de comunicación característico de esta sociedad: desde las imágenes impresas de comienzos de la imprenta a todas aquellas producidas por las nuevas tecnologías, en la construcción de una mirada que tiene muchos siglos de ilustración.

El modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad, (...) Es un cuerpo de datos compuesto de partes constituyentes y de un grupo de unidades determinadas por otras unidades, cuya significancia en conjunto es una función de la significancia de las partes. (...) la significancia de los elementos individuales como el color, el tono, la línea, la textura, la proporción; el poder expresivo de las técnicas individuales, la simetría, la reiteración y el acento; y el contexto de los medios que actúa

como marco visual de las decisiones de diseño como la pintura, la arquitectura, la fotografía, la televisión el grafismo. (...) la preocupación última de la alfabetidad visual es la forma entera, el efecto acumulativo de la combinación de elementos seleccionados, la manipulación de las unidades básica mediante las técnicas y su relación compositiva formal con el significado pretendido. (Eisner. 2002, 79)

A menudo este enfoque se torna complicado porque su traducción en la práctica de la enseñanza de las artes visuales se convierte en una propuesta operacional, que comienza con el punto, luego la línea, la textura, la trama y el resto de los signos visuales que se van entramando en su complejidad. El problema de esta propuesta es su reduccionismo, es la mirada puesta sólo en los códigos como forma neutral de lo que se dice y de lo que se puede interpretar.

El contenido y la forma son los componentes básicos del medio visual, es necesario conocer las estrategias del discurso específico para reforzar las intenciones expresivas, es por ello que el acento en una educación con el eje en la comunicación pone en juego el aprendizaje de las formas (diseño, medio y ordenación) y del contenido (mensaje y significado) esto constituye la *formulación visual*, podemos ver simultáneamente el contenido y la forma, este enfoque aborda la enseñanza de los dos como única fuerza que transmite información de la misma manera. Con relación a ello Susanne Langer nos dice:

La forma, en el sentido en que los artistas hablan de forma significativa o forma expresiva no es una estructura abstraída sino una aparición; y los procesos vitales de la sensación y la emoción que expresa una buena obra de arte le parecen al observador directamente contenidos en ella, no simbolizados, sino realmente presentados. La congruencia es tan asombrosa que símbolo y significado parecen una sola realidad. (Langer. 1998, 75)

Comprender la educación artística en un contexto

Esta modalidad comienza a pensarse como argumento de la Educación artística a partir de los años noventa. El arte forma parte al decir de C. Geertz del sistema cultural, las representaciones visuales son mediadoras de significados histórico-sociales. Desde este

enfoque podemos pensar el rol de las imágenes en la construcción de las representaciones sociales y la complejidad que implica la mirada sobre “los otros”, es decir la puesta en juego de los regímenes de visión, es decir el problema del ojo ilustrado del que habla Eisner, pero también el lugar que ocupan las imágenes cuando se trata de *dibujar socialmente la diferencia.*, es decir la cuestión del multiculturalismo en términos del “conocimiento del otro.”

El conocimiento del que hablamos no implica una *facilidad* para moverse de una cultura a la otra, para dejarse para entrar en un contacto cultural profundo, de comprensión de “lo otro”. El multiculturalismo contiene, como dice Peter Mc. Laren, por un lado la primacía del blanco y por otro una hibridación discutida:

No somos ciudadanos autónomos que puedan elegir conforme a la moda las combinaciones étnicas que deseamos para recomponer nuestra identidad (...) no es honesto aseverar que las identidades pluralizadas e hibridizadas son opciones que están al alcance de todos los ciudadanos. (...) La división del trabajo asociada con la con la organización política y las políticas del mercado regulan las opciones y con frecuencia socavan su resultado. (..) Es decir que el discurso de la diversidad y la inclusión suele afirmarse en suposiciones ocultas de asimilación y consenso que sirven como modelos democráticos de neoliberales de identidad. (Mc. Laren. 1998,51)

En este sentido es que propone que los procesos de construcción de la subjetividad, son una mediación entre el “Yo” *que escribe*, y el “Yo” *que es escrito*, el “Yo” *que habla* y el “Yo” *que es hablado*, por lo que un abordaje desde este enfoque es de una gran complejidad, porque implica reconocer un sujeto escindido, y es desde allí que se está construyendo esta alternativa.

Estamos frente a una “epistemología compleja”, en términos de Edgar Morín, ya que esa complejidad contiene en su seno una incertidumbre, una confusión en la cual se articulan diversos dominios disciplinares y se aspira a un saber no parcelado entre ellos, entendiendo también que este conocimiento es inacabado e incompleto. El conocimiento se revela como problemático y complejo por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden:

Problemas de orden epistemológico: remite a formas de indagación y validación: la estructura de una disciplina.

Problemas de orden psicológico: se relaciona con la forma en que se aprende y se promueve determinado conocimiento.

Problemas de orden socio-cultural: forma en que se reconocen y se legitiman determinados conocimientos y no otros. La selección valorativa de la escuela. Los grandes lineamientos en cuanto a transmisión cultural y formación de sujetos.

De todos modos decimos que no hay una propuesta válida para todo campo de conocimiento, reconocer esta particularidad significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica, entendida esta última como acto significativamente creativo de articulación entre: * la lógica disciplinar, * las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones, * los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica-ideológica, incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y por tanto tiene su expresión también en la construcción metodológica. La educación artística desde la particularidad y complejidad de su campo es un espacio privilegiado para vincular: formas de teoría educacional, teoría social y estudios culturales.

Sabemos que la educación artística puede abrir desde temprana edad espacios para abordar el aprendizaje desde una perspectiva crítica:

- del respeto por la diferencia y la justicia social
- de la construcción de sentidos comunitarios localizados.
- el derecho a la expresión estética como un ejercicio radicalmente democrático, como forma de examinar críticamente el concepto de *actuación etnográfica*., (Peter Mc Laren) promoviendo las condiciones necesarias que los seres humanos necesitan para imaginar la vida en una sociedad que pretende extender el potencial de sus prácticas, de sus acciones hacia una vida democrática y pública.

Los estudios sobre la imagen escolar son muy recientes, forman parte de los nuevos enfoques que se han producido en el campo de la educación artística y que tienen que ver con la reflexión y el estudio de la Cultura Visual. Estos estudios están ligados al área de la antropología visual, espacio de conocimiento que también lleva muy poco tiempo de desarrollo en el mundo. Desde esta perspectiva, Nicholas Mirzoeff propone un análisis de las prácticas relacionadas con la construcción de los modos de ver, es decir con los órdenes de la mirada. Los aportes de la Cultura Visual permiten comprender que las imágenes crean y discuten significados, que incorporan siempre un conjunto de

representaciones, intereses y de presupuestos acerca del mundo y que están mediados por pretensiones de verdad.

Podríamos decir que una cultura visual, es aquello que se construye como una forma de organización socio-histórica de la percepción visual. Se construye como una regulación de las funciones de la visión y de sus usos epistémicos, estéticos, políticos y morales. La experiencia visual y el poder de la visión están atravesados por las dimensiones fenomenológicas de la imagen y de la mirada, remiten en términos de Abril a un exterior imaginario, que no es sólo visual, sino que está mediado por un querer/ver y querer/saber/poder, que a través del deseo reciben en cada contexto socio-cultural determinaciones particulares. El juego de interacción entre las formas de mirar en los contextos de cotidianeidad provoca una modulación en las relaciones sociales, en las jerarquizaciones y los reconocimientos, es decir en las luchas por la legitimación social. (Osorio. 2013,10)

La cultura visual como enfoque se compromete a elaborar políticas culturales, ya que los modelos culturales antropológicos y artísticos se basan en poder hacer una distinción entre la cultura de una etnia, nación o persona que coexisten y disputan sentido.

La cultura occidental ha intentado nacionalizar estas historias de disputa de poder, homogeneizando y subalterizando las expresiones que están por fuera de la tradición moderna.

El problema es asumir que Occidente es una entidad precintada herméticamente, cuyas patrullas de frontera pueden permitir entrar a otras culturas como fuentes de inspiración de ideas occidentales, pero nunca como entidades iguales e interactivas. Una labor básica a la hora de enfocar la cultura visual consiste en buscar medios de escritura y narración que permitan la permeabilidad transcultural de las culturas y la inestabilidad de la identidad. A pesar del reciente centralismo en la identidad como un medio para resolver problemas culturales y político, cada vez está más claro que la identidad es tanto un Problema como una solución para los que se encuentran entre culturas. (Mirzoeff. 2003,123)

BIBLIOGRAFIA

- Agirre, I. (2005) Teorías y prácticas en Educación Artística. Barcelona España Editorial Ocatadro
- Arnheim, R. (1985) El pensamiento visual. Buenos Aires Argentina Editorial EUDEBA.
- Dondis, D. (1976) La sintaxis de la imagen. Barcelona España Editorial Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2002) La escuela que necesitamos. España Edit. Amorrortu
- García Martínez, J. A. (1985) Arte y enseñanza artística en la Argentina. Buenos Aires. Argentina Edit. Banco de Boston
- Hernández, F. (1997): Educación y cultura visual. España Publicaciones M.C.E.P
- Langer, Susan (1998) Un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte. Buenos Aires Argentina .Editorial Sur
- Lowenfeld, V. (1961) El desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires Argentina Editorial Kapeluz
- Mc. Laren, P(1998) Multiculturalismo revolucionario. México Siglo XXI editores.
- Mirzoeff, N. (2003) Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona España Editorial Paidós.
- Osorio, G. (2002) La investigación en la enseñanza del arte. Lowenfeld, un modelo que hizo escuela Córdoba Argentina
- (2013) Imágenes del centro y sensibilidades de periferia en las Escuelas Interculturales. Jujuy Argentina

16. Las paredes de los estudiantes.

Reapropiaciones del espacio escolar

Ponencia escrita y visual

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Anabella Penalva y Malena San Juan

FFyL- UBA

En la actual cultura visual, las escuelas de Educación Artística de CABA se caracterizan, como tantas otras instituciones educativas, por la profusión de mensajes visuales en sus paredes con diferentes funciones y producidas por diferentes actores.

En este trabajo nos proponemos analizar esta multiplicidad de imágenes producidas por los estudiantes como una forma de re-apropiación de las paredes de la escuela, entendiendo a las mismas no sólo como imágenes estéticas sino también políticas. Poniéndose en juego allí tanto los límites entre el espectador y el productor de estas imágenes como la función de las mismas.

Consideraremos el planteo de Giorgio Agamben en torno a la idea de profanación, entendida como aquella operación política que restituye las cosas - en este caso espacios - al uso común de los hombres y que implica además aprender a hacer un nuevo uso.

Retomaremos además la idea del espectador emancipado de Jacques Rancière, que involucra no solo cambiar de una situación pasiva por actividad, sino el poder de asociar y disociar, negando la idea de univocabilidad de la obra de arte. Bajo estas nociones en torno a las imágenes y el rol de las mismas, analizaremos su función en tanto constructoras de la ciudadanía.

Introducción

En la actualidad transitamos cotidianamente múltiples espacios en los cuales somos atravesados por imágenes, las cuales afectan lo que vemos y a su vez van construyendo sentidos, aún cuando no lo deseamos. Es en el marco de este contexto de la cultura visual que las escuelas de educación artística de Ciudad de Buenos Aires se caracterizan, como tantas otras instituciones educativas, por la profusión de mensajes visuales en sus paredes con diferentes funciones y producidas por diferentes actores.

El recorte que nos proponemos en este trabajo es el de analizar entre esta multiplicidad de imágenes aquellas producidas por los estudiantes en los muros de los edificios escolares, tanto al interior de las aulas como en los espacios comunes³⁸. Abordaremos las mismas como una forma de re-apropiación de las paredes de la escuela, entendiendo a las imágenes no sólo como imágenes estéticas sino también políticas. Donde además se ponen en juego tanto los límites entre el espectador y el productor de estas imágenes como la función de las mismas.

Las escuelas de las cuales recortamos el corpus de imágenes, objeto de este trabajo, son heterogéneas y distantes entre sí, sin embargo comparten la modalidad y el nivel. Estas tres instituciones son la Escuela Superior de Enseñanza Artística Manuel Belgrano, ubicada en el barrio de Barracas, ESEA Lola Mora situada en el barrio de Lugano 1 y 2, y ESEA Rogelio Yrurtia de la zona de Parque Avellaneda. Si bien las tres instituciones contienen en su edificio el nivel medio y superior de enseñanza de educación artística, seleccionamos las imágenes que han sido producidas por los estudiantes de nivel secundario.

Identidad e imágenes... más allá y más acá de los límites de la escuela

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (Berger, 2014, 13) Partimos del inicio del primer ensayo del libro *Modos de Ver* de John Berger, para plantear el juego que se da en torno al rol que tienen las imágenes en nuestra vida. Considerando el híper - desarrollo de la circulación de imágenes que nos rodean, sobre todo a partir de la irrupción y multiplicación de las nuevas tecnologías, 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 de los significados construidos y propuestos por ellas. En algunos momentos y espacios, las imágenes nos interpelan directamente:

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 (Berger, 2014, 14)

³⁸ Se incluye en este trabajo una selección acotada de imágenes las cuales se han numerado para su identificación.

Así como hay una circulación de imágenes en la vida cotidiana, también la encontramos en las paredes de la escuela. Particularmente en estas instituciones de formación artística abunda una heterogeneidad de imágenes, algunas de ellas forman parte del patrimonio³⁹, tales como relieves, esculturas, murales y otras no institucionales producidas por los estudiantes⁴⁰. Cabe aclarar a los fines de este trabajo, que entendemos la categoría *imágenes* en un sentido amplio, incluyendo de este modo tanto textos, dibujos, pinturas, stencils, collages, afiches, graffitis, entre otras intervenciones en los muros. La mayoría de estas imágenes son anteriores al ingreso de los estudiantes a la institución. Ellos se forman, entonces, cotidianamente, rodeados de estos signos, que cambian, se resignifican, y los incluyen en la cadena de imágenes e historia de la propia escuela. Los estudiantes, en tanto hacedores de imágenes, se conforman como sujetos activos, generándose una experiencia subjetiva particular en torno a estos espacios: ponen lo propio en esa identidad colectiva. Pasan a formar parte de "La Belgrano", "La Lola" y "La Yrurtia"⁴¹. Su marca en el espacio es significativa, van a ser vistas/os por otros, vistas sus imágenes, vistos ellos como productores de esas imágenes. "Poco después de poder ver somos conscientes de que también nosotros podemos ser vistos. El ojo del otro se combina con nuestro ojo para dar plena credibilidad al hecho de que formamos parte del mundo visible" (Berger, 2014, 15)

Es fundamentalmente en el espacio escolar entonces, dónde los estudiantes de educación artística de estas escuelas encuentran la posibilidad de intervenir a partir de una praxis que entendemos política, en tanto contribuye a la construcción de identidad.

Las paredes como soporte de imágenes: restitución al uso

Las intervenciones visuales que encontramos en las tres instituciones de educación artística con las cuales trabajamos, tienen la particularidad de ser realizadas en los muros de las escuelas: desde el frente de los establecimientos hasta las paredes y techos, tanto de las aulas como de los espacios comunes, pasillos, patios y baños.

³⁹ Tal como puede observarse en las imágenes 2,4,5 y 7.

⁴⁰ Algunas de las intervenciones producidas por los estudiantes se pueden apreciar en las imágenes 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, y 13.

⁴¹ El prefijo lo retomamos del discurso de los jóvenes para referirse a sus escuelas.

Allí coexisten imágenes con un marco formal producidos en diferentes espacios curriculares con otras producidas por fuera de ese marco. Por supuesto, no resulta indiferente el momento ni el proceso de producción en el cual se realizan las mismas.

Por un lado, aquellas intervenciones con marco institucional se realizan en compañía y bajo la dirección de los profesores responsables de cada asignatura, murales en la fachada del edificio, por ejemplo, que implican tiempos pautados y estipulados para la tarea. Existen además otros proyectos comunes a toda la escuela con la participación de gran parte de la comunidad escolar, como son las "jornadas de limpieza" en las cuales se repintan algunos sectores de la escuela.

Por otro lado, encontramos aquellas imágenes que se realizan durante las "tomas"⁴² que estas escuelas han realizado en los últimos años. Allí la decisión y el hacer se realizan de manera autónoma por parte de los estudiantes. En muchos casos estas producciones dialogan de forma explícita con la obra cercana -responden, interpelan, afirman- así también como con espacios de la escuela con determinada función. No solo hay una resignificación del espacio, sino que lo problematizan, lo ironizan y se lo re-apropian.

En su ensayo *Elogio de la profanación*, Giorgio Agamben propone una acepción particular del concepto de profanación. Allí distingue entre la secularización y la profanación, especificando que:

La profanación implica, en cambio, una neutralización de aquello que profana. Una vez profanado, lo que era indisponible y separado pierde su aura y es restituido al uso. Ambas son operaciones políticas. Pero la primera tiene que ver con el ejercicio del poder, garantizándolo mediante la referencia a un modelo sagrado; la segunda, desactiva los dispositivos del poder y restituye al uso común los espacios que el poder había confiscado (Agamben, 2013, 102).

Entendemos, siguiendo al autor, que la idea de profanación se pone en acto en las intervenciones sobre las paredes que realizan las y los estudiantes. Las paredes que son intervenidas, en la mayoría de los casos, son espacios no disponibles para las representaciones, separadas de aquellas que sí están habilitadas y destinadas para tal uso.

⁴² Las "tomas" escolares constan de la ocupación del edificio por parte de los estudiantes como un método de protesta ante los serios y diferentes problemas de la comunidad educativa.

En el contexto del presente trabajo el "poder" estaría encarnado en la escuela en tanto institución y los adultos en tanto representantes del Estado. Escuela que habilita y determina espacios, tiempo y funciones específicas de acciones.

Además, para Agamben, la profanación tiene un uso particular, destacable en el capitalismo. Es posible pensar en este marco a la profusión y circulación de imágenes de la cultura visual en general y en particular en las tres instituciones mencionadas. "El uso es, así, siempre relación con un inapropiable; se refiere a las cosas en cuanto no pueden convertirse en objeto de posesión" (Agamben, 2013, 109). Las paredes de la escuela, no "pertenecen" a la escuela, son para el hacer de los estudiantes.

Recuperando la tesis de Agamben esta restitución al uso entonces habilita la experiencia y sobre ella se funda la praxis mediante la cual la reapropiación de las paredes de las escuelas deviene en su proceso de construcción de ciudadanía para los estudiantes de estas instituciones.

El poder de hacer imágenes

Este hacer imágenes de las y los estudiantes plantea además, la problematización de algunas categorías propias del campo artístico.

La gran mayoría de las intervenciones visuales que encontramos en las paredes de la escuela no llevan firma. Si bien excede los límites del presente trabajo, creemos válida la pregunta ¿Hay dentro de las imágenes que están en la escuela una diferencia entre lo que se considera Obra de Arte y aquellas producciones que no? Entendemos que esto se problematiza en las propias imágenes: en el diálogo que se establece entre las diferentes producciones; en algunos casos a partir de la ausencia de firma, en otros donde aparece el nombre de la escuela como representante de la identidad colectiva.

Es posible además, encontrar en este hacer una postura crítica en torno al lugar del espectador. Tomamos el planteo de Jaques Rancière en su libro *El espectador emancipado* y entendemos "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". (Rancière, 2008, 25).

Las y los estudiantes son espectadores y hacedores de imágenes en el marco de la escuela, que desactivan entonces lo que el autor entiende como una división de lo sensible, donde los lugares preestablecidos y diferenciados distribuyen capacidades e

incapacidades ligadas a esas posiciones. Las y los estudiantes cuestionan 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". (Rancière, 2008, 19). Esto implica entonces un accionar político que por un lado desarticula estas posiciones preestablecidas y por otro conforma subjetividad,

En eso consiste un proceso de subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible. La inteligencia colectiva de la emancipación no es la comprensión de un proceso global de sujetamiento. Es la colectivización de las capacidades invertidas en esas escenas de disenso. Es la puesta en obra de la capacidad de cualquiera, atributo de las cualidades de los hombre sin cualidades. (Rancière, 2008, 52).

El hacer imágenes reconfigura los roles, el espacio y lo posible. Habilita la escuela como lugar de manifestación y acción.

La escuela debería constituirse en un espacio que posibilite la manifestación de los diferentes sentidos y significados que los jóvenes proponen sobre lo político, lo social y lo cultural del modo en que ellos lo expresan, otorgando a la oportunidad para resignificarlos con el aporte de nuevos saberes, mediante la revisión crítica de sus ideas y las de los demás actores sociales (Coicaud, 2015, 44).

Si bien excede los límites de este trabajo, ya que analizamos la práctica en si misma de tomar los muros y hacerlos propios desde sus intervenciones, es necesario considerar qué es lo que dicen los estudiantes en relación con la propia producción de imágenes. Porqué son realizadas muchas veces en períodos de toma (en algunos casos las imágenes son evidentemente políticas, de una manera literal.) Las imágenes también dicen mucho de lo que piensan las y los estudiantes más allá de que no relevemos sus discursos en torno a las imágenes: son un discurso visual. Efímero, sin embargo no menos valioso, lo que importa es el acto de pintar y la reapropiación del espacio y no tanto la pervivencia de las imágenes.

Conclusiones

Las y los estudiantes de “La Lola”, “La Yrurtia” y “La Belgrano” se reapropian simbólica y materialmente de las instituciones. Producen imágenes que interpelan los espacios y reformulan la relación obra/imagen/espectador, subvirtiéndola y emancipando así la función de espectadores, convirtiéndose en espectadores activos. Restituyen al uso común los espacios, se apropian de las paredes de la escuela mediante la producción, manipulación y reutilización de las imágenes. Esto conforma una práctica común en las tres instituciones. Esta praxis es política y desde ese lugar construye ciudadanía.

Es en el espacio escolar entonces, dónde estas y estos estudiantes de escuelas artísticas, conformados subjetivamente en torno a la cultura visual accionan políticamente a través de la praxis de las imágenes.



Imagen 1
Fachada de la ESEA
Manuel Belgrano



Imagen 2
Hall de ingreso de la
ESEA Manuel Belgrano

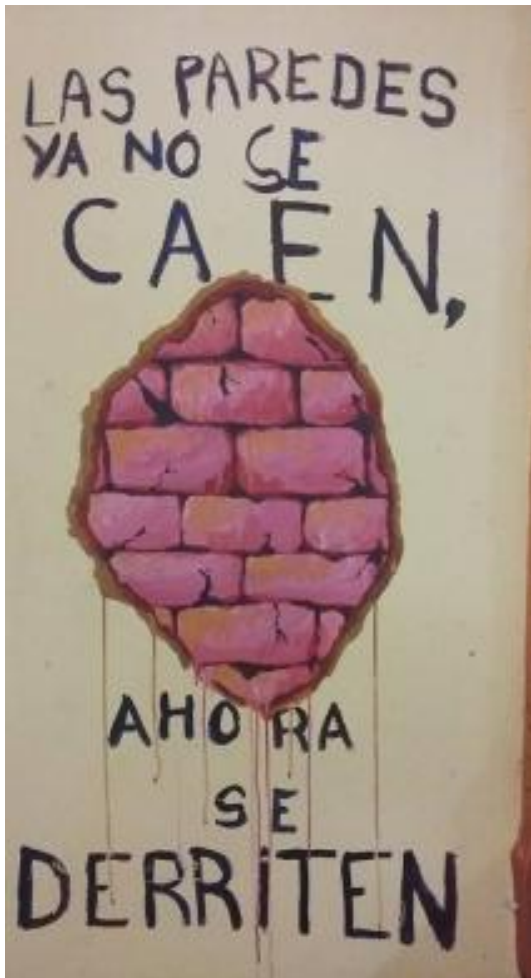


Imagen 3

Pintada al ingreso de la sala de exposiciones de la ESEA Manuel Belgrano



Imagen 4

Patio principal de la ESEA Manuel Belgrano, en el cual se pueden observar las esculturas y relieves del patrimonio de la institución



Imagen 5

Fachada de la ESEA Lola Mora



Imagen 6
Intervención en un pasillo
debajo de una cartera
institucional de la ESEA
Lola Mora



Imagen 7
Hall de ingreso a la ESEA
Lola Mora



Imagen 8
Pasillo de la ESEA Lola
Mora



Imagen 9
Intervención en una
escalera de la ESEA Lola
Mora



Imagen 10
Fachada de la ESEA Rogelio
Yrurtia



Imagen 11
Patio de la ESEA Rogelio
Yrurtia



Imagen 11
Patio de la ESEA Rogelio
Yrurtia



Imagen 12
Intervención en una de las
aulas de la ESEA Rogelio
Yrurtia



Imagen 13
Intervención en una de las
aulas de la ESEA Rogelio
Yrurtia

Bibliografía

- Agamben, G. (2013 – 1ra ed. 2005) *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agirre, I. (2000) *Teorías y prácticas en educación artística*. Universidad Pública de Navarra.
- Augustovsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2014 – 1ra ed. 1972) *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Coicaud, S. (2015) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Eisner, E. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, L. (2013 – 1ra ed. 1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Korinfeld, D., Levy, D. y Raskovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. CABA: Paidós.
- Rancière, J. (2008) *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Manantial.
- Sverdlick, I. (2007) *La investigación educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

17. La escala y el impacto visual en la enseñanza de escultura

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Victoria Elisabeth Rodríguez

Departamento de Artes Visuales “P. Pueyrredón” – Universidad Nacional de las Artes

Resumen

Hay prácticas demasiado poco frecuentes en los talleres de enseñanza de Escultura. Dos están relacionadas con la escala antropométrica y la otra con el entorno receptor de las obras: el paisaje. Por un lado, parecería que todos los estudiantes trabajan en escala 1:1, de modo que el tamaño del trabajo realizado en los talleres es el definitivo. Los alumnos, en general, desconocen la escala en la que trabajan, así como el modo de proponer una dimensión para su obra y la técnica del pasado a escala para aumentar o reducir el tamaño de la obra manteniendo sus proporciones. Con respecto al paisaje, al momento de introducir una escultura, debido a la ausencia de una evaluación perceptual previa del paisaje, pocas veces se tiene una aproximación al impacto visual que el nuevo elemento producirá.

Unidades de medida

A lo largo de la historia el hombre ha buscado la forma de hacer que sus producciones sean *mensurables* y ha utilizado distintas unidades que le permitan *medir* lo que hace. Solo contando con una unidad de medida se pueden establecer relaciones y proporciones entre las partes de una obra.

El primer *canon* (término de origen griego que significa “vara”, de medir) del que se tiene noticia es el egipcio, y fue encontrado en una tumba de las pirámides de Menfis (3000 años a.C.):

Los egipcios utilizaban para las construcciones la unidad de medida del *cúbito regio o real* (longitud del antebrazo hasta la punta del dedo corazón). Para la representación de la figura humana tanto en pintura como en escultura el canon egipcio establecía que el alto del cuerpo ideal eran 18 puños hasta la frente, medida igual a 6 pies y a 4 cúbitos pequeños.

Estas medidas de puño, pie y cúbito, no eran las de cualquier persona: eran las del faraón. Por lo tanto, el faraón era la medida perfecta, con la cual se debía construir y también utilizar en las representaciones.

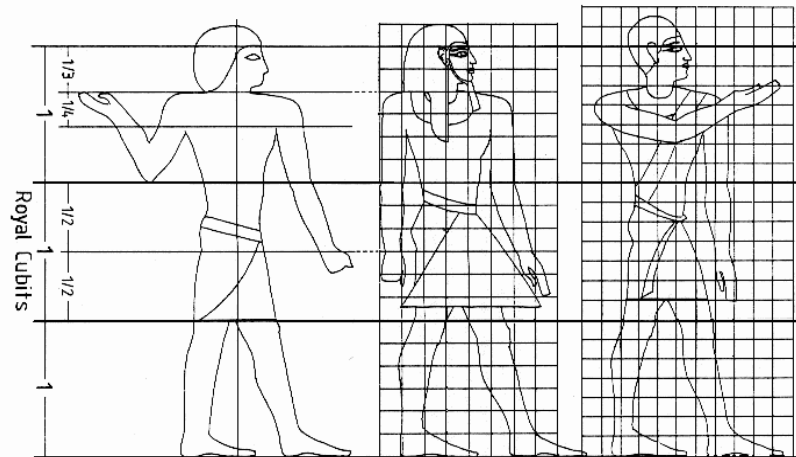


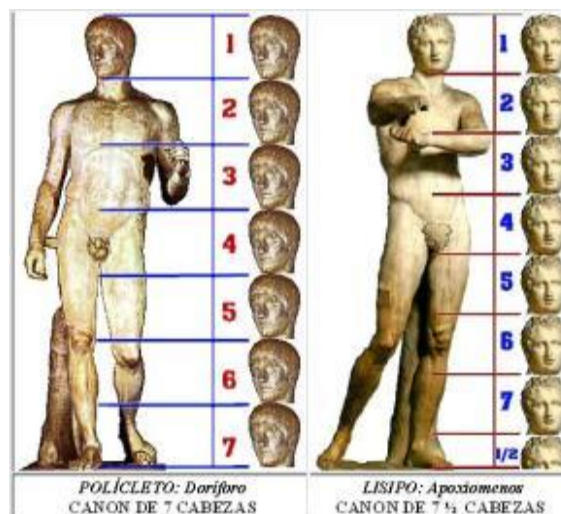
Fig. 1 The Development of the Egyptian Grid System

© John Legon

La medida de la figura humana hasta la mitad de la frente estaba establecida en 4 cúbitos pequeños: 6 pies: 18 puños.

Avanzando en la historia encontramos que en Grecia se desarrollaron dos cánones realizados por dos escultores:

- El canon que utilizó Policleto en la escultura de Doriforo (el portador de la lanza), de 7 cabezas en el s. V a.C.
- El canon utilizado por Lisipo (s. IV a.C.) en la escultura de Apoxiomenos (el atleta limpiándose la piel) de 7 y $\frac{1}{2}$ cabezas.



Dice Platón, en Timeo: ***“El vínculo más bello es aquel que puede lograr que él mismo y los elementos por él vinculados alcancen el mayor grado posible de unidad. La proporción es la que por naturaleza realiza eso de la manera más perfecta”.***

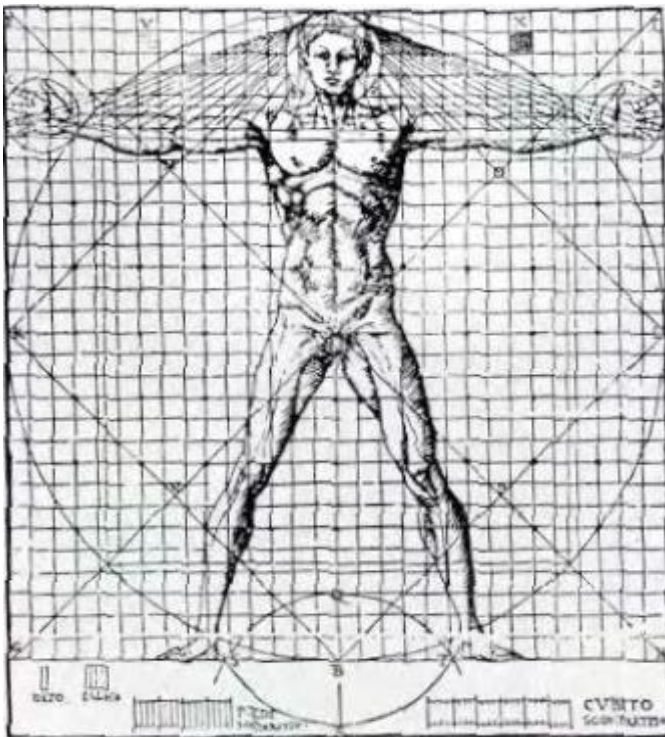
En el s. I a.C. se escribe el tratado de arquitectura más antiguo que se conserva y el único de la Antigüedad Clásica.

El tratado tiene como título *De Architectura* y su autor fue Marcus Vitruvio que vivió entre los años 70 y 25 a.C.

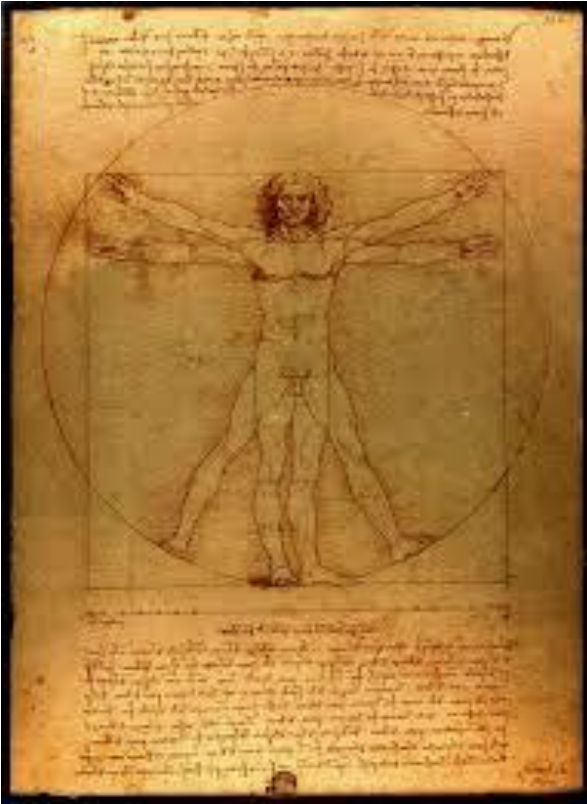
De Architectura está compuesto por diez libros que tratan sobre órdenes, materiales, técnicas decorativas, construcción, tipos de edificios, hidráulica, colores, mecánica gnomónica y máquinas (de tracción, elevadoras de agua y todo tipo de artefactos bélicos).

El tratado fue conocido y empleado en la Edad Media y se imprimió por primera vez en Roma en 1486.

En la Edad Media, Dionisio, monje de Phourna Agrapha describió el cuerpo humano como de altura equivalente a nueve cabezas.



Cennino Cennini, italiano del siglo XV, describió la altura del hombre como igual al ancho de la figura con los brazos extendidos

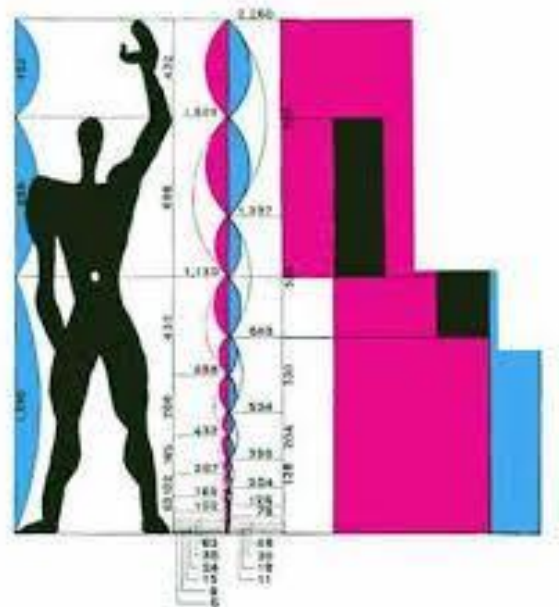


Ya en el Renacimiento, el famoso dibujo de Leonardo da Vinci, el Hombre de Vitruvio, sobre las proporciones del cuerpo humano, está basado en las indicaciones que se encuentran en *De Architectura*.

En 1870, el matemático belga Quetelet, publicó “Antropometría” y se le atribuyen a él tanto la denominación de esta ciencia como su descubrimiento y estructuración. Quetelet enunció las leyes de la proporcionalidad humana mediante 80 medidas, 18 de las cuales involucran la cara y la cabeza.

En el s. XX, Le Corbusier, creó el *modulor*.

El *modulor* pretende ser un sistema de medidas único y superior a los existentes (el pie-pulgada y el métrico decimal), que termine con la coexistencia de dos sistemas de medida simultáneos y permita por ejemplo que lo que se construya en EE. UU. sea compatible con lo que se construya en Europa. Este nuevo sistema



no referenciarse a la figura humana, aparentemente, todo lo que se produce se hace escala 1:1, en escala real.

Por otra parte, también encuentro una gran dificultad en los alumnos terciarios y universitarios para establecer relaciones de proporción, seguramente producto de la falta de práctica.

Si, en busca de la libre expresión, se alienta al estudiante a la reinterpretación de los modelos propuestos, es necesario diseñar ejercicios complementarios de riguroso análisis formal y de proporciones que le otorguen al estudiante las herramientas necesarias para la etapa profesional como docente o artista independiente.

Considero el pasado de escala de las esculturas el ejercicio de análisis por excelencia.

El pasado de escala de pequeñas maquetas, al doble o el triple de su tamaño, mediante el uso de una grilla tridimensional y la proyección de puntos sobre el plano mediante sistema Monge, le impone al alumno desafíos insospechados: necesidad de implementar estructuras portantes, reconocimiento de la resistencia de los materiales, materialidad de las obras, técnicas y materiales de reproducción, manejo de herramientas y maquinas, confrontación con el peso de los materiales, las consecuentes dificultades de manipulación, etc.

En la enseñanza de Escultura, no debemos tomar al análisis racional como contrario a la creatividad, la espontaneidad y la libre expresión, sino, más bien, como su complemento.

La pura razón en Escultura, puede transformar a la obra en un artefacto sin interés alguno, ocupando un lugar en el espacio; la pura pasión, puede transformar a la obra en un arma mortal. No debemos olvidar nunca la intrínseca capacidad para dañar la integridad de las personas que tienen las esculturas, por sus formas, materialidad y peso.

El paisaje, su valoración y evaluación del impacto visual.

El Estudio del Paisaje se ha convertido en el instrumento clave para poder diseñar las actuaciones de conservación y puesta en valor del paisaje en cualquier escala. Es la forma de garantizar que los usos y actividades que se produzcan no afecten los valores ambientales, paisajísticos y culturales de un determinado territorio.

¿Qué es paisaje?

Según el Convenio Europeo del Paisaje aprobado en Florencia en el año 2000, *“paisaje” es cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y antrópicos.*

Se refiere tanto a los paisajes que pueden considerarse excepcionales, como a los paisajes cotidianos o degradados.

El paisaje es, para la escultura, el soporte de anclaje, la estructura en la que se inserta. El paisaje representa para la escultura el gran desafío de integrarse a un sistema complejo e interactuar con múltiples elementos sin perder su protagonismo e individualidad.

La escultura tiene la capacidad para dotar de identidad fragmentos de paisaje, para caracterizar y redefinir lugares y para elevar la calidad visual del paisaje e incrementar su valor cultural.

Dicho de otra manera, *la escultura tiene un gran impacto visual sobre el paisaje y éste impacto puede beneficiar notablemente al paisaje, así como perjudicarlo.*

La inclusión en las carreras de Artes Visuales con orientación en Escultura de Seminarios sobre “El Impacto Visual de las Esculturas en el Paisaje” instalaría el tema para su debate en el medio artístico.

Si bien la mayor incidencia de la escultura se da en el paisaje urbano, también interviene en la escala del paisaje rural cada vez con mayor frecuencia por medio de las intervenciones de land art y site specific.

La escultura participa en la construcción del paisaje.

El Estudio de Impacto Visual constituye solo un aspecto dentro del Estudio de Impacto Ambiental, pero es el que como escultores, más nos interesa.

Siendo el paisaje, en buena medida, una construcción social y cultural, sería oportuno realizar siempre un breve Estudio de Impacto Visual antes de insertar una nueva obra escultórica en el paisaje.

Los objetivos del estudio deberían ser:

- Establecer el **Valor del Paisaje** objeto de estudio.
- Proteger y poner en valor los paisajes socialmente apreciados.
- Salvaguardar y mejorar los valores reconocidos en el paisaje.

Los paisajes pueden ser valiosos desde el punto de vista ambiental, patrimonial, visual o social. Debemos reconocer estos valores para no afectarlos negativamente sino, por el contrario, contribuir a su mejora y conservación.

Los estudios de paisaje a escala territorial pueden abarcar varias Unidades de Paisaje.

Para la incorporación de una obra escultórica bastará con analizar la unidad de paisaje en la que se planea su implantación. La escala de trabajo es bastante reducida.

¿Qué es una unidad de paisaje?

Es un área del territorio con un carácter único y singular.

Se entiende por Unidad de Paisaje el área geográfica con una configuración estructural, funcional o perceptivamente diferenciada, única y singular, que ha ido adquiriendo los caracteres que la definen tras un largo período de tiempo. Se identifica por su coherencia interna y sus diferencias con respecto a las unidades contiguas. (Generalitat Valenciana, 2006, *Guía de Estudio de Paisaje*, página 66)

Las Unidades de Paisaje pueden ser: Regionales (1:300.000-1:100.000), Supramunicipales (1:100.000-1:50.000), Locales (1:50.000-1:5.000) y Urbanas (1:5.000-1:2.000)

Un Estudio de Impacto Visual para la implantación de una obra escultórica debería abarcar los siguientes temas:

- **Evolución del paisaje.** Cómo ha sido el paisaje en el pasado. Cambios y permanencias. Causas. Tendencias de cambio.
- **Organización del paisaje.** Cuáles son los rasgos. Cómo se estructuran y relacionan.
- **Recursos paisajísticos.** Qué recursos paisajísticos existen. De qué naturaleza son.
- **Conflictos paisajísticos.** Qué problemas y amenazas encontramos.

Los recursos paisajísticos son los elementos de mayor valor del paisaje que merecen una especial atención.

“Se entiende por Recurso Paisajístico los elementos lineales o puntuales singulares de un paisaje o grupo de éstos que definen su individualidad y que tienen un valor visual, ecológico, cultural y/o histórico”. (Generalitat Valenciana, (2006), *Guía de Estudio de Paisaje*, página 78)

Son aquellos elementos del paisaje que merecen una especial consideración por su interés **natural, cultural, visual y social**.

Los conflictos paisajísticos son los aspectos que provocan una degradación del paisaje.

Valor del Paisaje.

El valor paisajístico es el valor relativo que se asigna a cada Unidad de Paisaje y a cada Recurso Paisajístico por motivos ecológicos, sociales, culturales o visuales. Para cada una de las Unidades de Paisaje y Recursos Paisajísticos, se establecerá un valor en función de su calidad paisajística, las preferencias de la población y su visibilidad. (Generalitat Valenciana, (2006), *Guía de Estudio de Paisaje*, página 110)

CALIDAD PAISAJÍSTICA + VALOR SOCIAL + VISIBILIDAD: **Valor Paisajístico**

Rangos de Valor Paisajístico: Muy Alto – Alto – Medio – Bajo – Muy Bajo.

La calidad paisajística está dada por el interés para su conservación, representatividad, integridad, singularidad, función de un paisaje integral y calidad de la escena.

El valor social del paisaje se establece mediante las actividades de participación en las que se recogen las valoraciones que realiza la población sobre el paisaje.

Según la visibilidad, el paisaje se puede clasificar en zonas de muy alta, alta y media visibilidad y zonas de sombra (baja o muy baja visibilidad).

El Valor Paisajístico asignado determinará los **Objetivos de Calidad Paisajística** que pueden ser:

- a) Conservación y mantenimiento del carácter existente.
- b) Restauración del carácter.
- c) Mejora del carácter existente.
- d) Creación de un nuevo paisaje.
- e) Una combinación de los anteriores.

Los objetivos de calidad paisajística son líneas estratégicas de actuación, en las que se definen las aspiraciones que se proyectan hacia un paisaje, tomando en consideración la participación pública.

Para establecer los objetivos de calidad paisajística deberemos tener en cuenta fundamentalmente dos aspectos, el valor del paisaje y los conflictos a los que se ve sometido.

Análisis Visual.

El análisis visual determina la visibilidad del paisaje, definiendo la importancia relativa de lo que se ve y se percibe, en función de la combinación de distintos factores como son los

puntos de observación, la distancia, la duración de la vista o el número de observadores potenciales. (Generalitat Valenciana, (2006), *Guía de Estudio de Paisaje*, página 140).

El análisis visual es, sin duda, el factor de mayor peso a la hora de decidir el lugar específico en que se incorporará la obra escultórica. También las características propias de la escultura; tamaño, materialidad, opacidad, transparencia, permeabilidad, transitabilidad, etc., son igualmente importantes, pues la obra deberá entrar en diálogo con los demás elementos que componen el paisaje para alcanzar los logros propuestos de conservación, restauración, mejora o creación del paisaje.

Bibliografía

Fundación Bengoa. *Adolphe Lambert Jacques Quetelet*. En

www.fundacionbengoa.org/.../adolphe-lambert-jacques-quetelet.asp

Generalitat Valenciana, (2006), *Guía de Estudio de Paisaje*. En

www.habitatge.gva.es/web/planificacion.../guia-estudio-de-paisaje-pdf

Heredia, N., Espejo, G. (2009), *Historia de la belleza*. En

www.acorl.org.co/articulos/141211124149.pdf

Taboada, Manuel Franco, (s.f.), *El Modulor de Le Corbusier (1943-54)* En

www.academia.edu/12697039/El_Modulor_de_Le_Corbusier_1943-54

18. Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión⁴³

Ponencia individual

Eje temático: Estado del arte de la investigación en Educación Artística en la región

María Elisa Welti

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Artes, UNR

Resumen

El presente trabajo presenta una aproximación al estado actual de las investigaciones que abordan la historia de la enseñanza de las artes plásticas en Argentina y otros países iberoamericanos. El propósito es relevar estudios que aborden el proceso de institucionalización de los saberes y prácticas vinculados a las artes plásticas en los sistemas nacionales de educación. Revisamos, en primera instancia, estudios centrados específicamente en la historia de la educación artística en Argentina, Chile, Colombia, México y España. En una segunda parte, reseñamos investigaciones efectuadas en el campo de la historia del arte que abordan los orígenes de la formación de los artistas y profesores de la especialidad, dando cuenta de la organización de instituciones específicas orientadas a ese fin. Por otra parte, consideramos la incidencia en la configuración de una historia de la educación artística de los estudios sobre la educación estética escolar. Nos interesa, asimismo, establecer relaciones entre la historia local y la historia general, haciendo hincapié en la circulación de ideas y prácticas foráneas – mayormente europeas y norteamericanas- referidas a la historia de la educación artística.

⁴³ Esta ponencia es parte de mi tesis doctoral, realizada bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli, en el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión

Son escasas las investigaciones que definen específicamente la historia de la educación artística como tópico central. En buena parte de esta historiografía se articulan otras historias: de la educación, la escolarización y las instituciones educativas en general, del arte y los artistas, de la formación de los artistas y los profesores de la especialidad. Consideramos relevante plasmar el mapa de estos desarrollos, situando y sistematizando itinerarios y análisis que abordan la cuestión desde perspectivas e intereses muy disímiles y configurando una cartografía de la historia de la educación artística que funcione como punto de partida para identificar áreas de vacancia e inaugurar nuevas líneas de investigación.

1. Historias de la educación artística: breve panorama internacional

Dentro de la bibliografía europea de habla hispana encontramos un conjunto de producciones significativas, tanto por su volumen como por la relevancia de los temas abordados, proveniente de estudios llevados a cabo por un grupo de investigadores españoles entre los que se destacan por su elevado número de publicaciones específicas Fernando Hernández, Lino Cabezas y María Teresa Gil de la Universidad de Barcelona, Ricardo Marín de la Universidad de Granada y Juan Carlos Arañó Gisbert de la Universidad de Sevilla. Por otro lado, algunos artistas españoles vinculados a este grupo, como Juan José Gómez Molina y Juan Bordes, contribuyen con originales estudios al campo de la historia de la enseñanza de esta disciplina.

Este grupo de especialistas ha realizado, además, desde principios de la década del 90 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona una serie de Jornadas de Historia de la Educación Artística que, tal como afirma Hernández (2004), se propusieron arrojar luz sobre la realidad contemporánea por medio del estudio histórico a partir de la historia cultural de la educación artística en el currículum escolar. Al respecto, en una de las ponencias presentadas en las Jornadas en 1996, Ricardo Marín manifestaba que la historia de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria –al menos en el caso español- aún no había sido escrita. Allí el autor señala la escasez de estudios acerca de este tema, afirmando que “los historiadores de la educación prestan poca

importancia al tema del dibujo, y los historiadores del arte tampoco prestan mucha atención a la historia de su enseñanza” (Marín, 1996: 6).

El mismo Marín (1996) aporta una interesante estructuración en etapas de la historia general de la educación artística de particular interés. Distingue tres períodos: el primero de ellos tendría su inicio en la antigüedad y culminaría en el siglo XVIII con la emergencia de las ideas schillerianas acerca de la educación estética; el segundo se localiza en el siglo XIX y se extiende desde 1803 –fecha en que se publica el *ABC...* de Pestalozzi– hasta 1886 en que el italiano Corrado Ricci escribe su estudio sobre el dibujo infantil; finalmente, el tercer momento se ubica en el siglo XX y se caracteriza por la hegemonía de la escuela pública y de las nuevas concepciones con relación a la infancia.

Dentro del panorama de los estudios desarrollados en España no podemos dejar de mencionar el que realiza Juan Carlos Arañó Gisbert (1986), referido a la enseñanza de las Bellas Artes en España durante los siglos XIX y XX, que constituye su tesis doctoral realizada en la Universidad de Sevilla bajo la dirección de Ricardo Marín. Este trabajo toma como principal objeto la formación de los artistas y de los profesores de dibujo en ese país, aunque alude, en algunos tramos, a la enseñanza escolar del arte en las escuelas secundarias.

Desde las investigaciones francesas actuales, nos llegan los trabajos de Renaud d’Enfert (2003, 2004) que sistematizan la historia de la enseñanza del dibujo en Francia desde el siglo XVIII hasta el presente, indagando, por una parte, en el proceso de institucionalización de la enseñanza del dibujo, en las tensiones entre formar obreros y formar artistas, entre los métodos académico y geométrico; y, por otra parte, en el itinerario de la escolarización de la disciplina en los niveles elemental y secundario así como las variaciones en las denominaciones que recibe al interior del currículum oficial. En el análisis de las versiones escolares de la enseñanza del dibujo señala el protagonismo del dibujo lineal y los argumentos que se utilizaron durante el siglo XIX para sostenerlo. También reseña la importancia de la reforma emprendida en 1909 contra este método y a favor del método natural o intuitivo que tenía entre sus premisas la libertad del alumno, el valor educativo del dibujo y la observación directa de la naturaleza o de las cosas.

2. Producciones anglosajonas relevantes para la historiografía local

Uno de los textos paradigmáticos en esta materia es el del norteamericano Arthur Efland, *Una historia de la educación del arte*, publicado en inglés en 1990 y traducido al español en 2002. Efland esboza en este libro una historia de la educación artística en occidente desde la época clásica y realiza un exhaustivo estudio del modo en que se introduce el arte en las escuelas elementales en los Estados Unidos. Es notable el modo en que Efland articula en su análisis el contexto europeo y el norteamericano señalando las influencias del primero, y en especial de algunos pedagogos y de algunos métodos, en la escolarización del arte en el segundo. El autor destaca en este proceso de escolarización lo que él denomina como “reinención” del arte por parte del sistema de educación formal (2002: 115).

Otros autores norteamericanos como Elliot Eisner o Kerry Freedman abordan aspectos que contribuyen a la historización de la enseñanza de las artes, centrándose ambos en una perspectiva próxima a la historia del currículum escolar. Eisner analiza en uno de los capítulos de su libro *Educación la visión artística*, cuya primera edición en inglés data de 1972, los orígenes del arte en las escuelas norteamericanas al trazar un panorama breve desde el siglo XVIII hasta fin del siglo XX, contribuyendo a la difusión a gran escala de la historia de la educación artística norteamericana. Por su parte, el trabajo de Freedman (1987), publicado en el libro de Thomas Popkewitz *La formación de las materias escolares*, introduce un análisis crítico de la historia del currículum de la educación artística en los Estados Unidos en el que se sostiene que existe una clara vinculación entre el contexto social y político y las diferentes tendencias que triunfan en la escolarización de la disciplina.

Resulta pertinente hacer mención a los *Handbook of Research*, que constituyen exhaustivas revisiones de las investigaciones realizadas en el área dentro del contexto anglosajón. Buena parte de las investigaciones que estos textos reflejan han sido presentadas en los encuentros académicos realizados durante las décadas de 1980 y 1990 en la Universidad de Pensilvania de los que participaron especialistas en historia de la educación artística anglo-parlantes en su gran mayoría y en los que se sistematizaron los desarrollos del campo. El *Handbook* publicado en 2004, con la anuencia de la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA), editado por Elliot Eisner y Michael Day, ofrece un capítulo dedicado a las investigaciones históricas que informa sobre los

avances en la materia. Este apartado, escrito colaborativamente por varios autores, señala que son escasos los estudios que han abordado historias comprensivas de larga duración, aunque algunas versiones simplificadas de estas se incluyen en buena parte de capítulos introductorios de libros destinados a la formación de profesores en la especialidad.

Otro compendio de investigaciones, en este caso de carácter internacional, fue publicado en 2007. Nos referimos al *International Handbook of Research in Arts Education*, editado por Liora Bresler, cuyo segundo capítulo escrito por Mary Ann Stankiewicz se presenta como un mapeo internacional de las historias (sociales) de la educación artística. Stankiewicz señala las dificultades que implica definir la organización de un relato de características tan amplias y opta por una macroperiodización en la que destaca la influencia europea en la educación artística internacional durante el período de escolarización del arte; influencia que otros autores -como la ya mencionada Kerry Freedman (1987) y el español Fernando Hernández (1998), a quién haremos referencia en breve- catalogan como olas que desde Europa se expanden hacia el resto de la educación en Occidente. Entre estas oleadas se destacan la diseminación de las ideas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel en torno la importancia del dibujo infantil, el carácter vinculado a la industrialización que ofrece la introducción del arte en las escuelas alemanas, francesas e inglesas y la proliferación de las ideas del movimiento escolanovista que incorpora como fines de la educación la sensibilidad estética y la expresión del niño.

Este análisis aporta una perspectiva interesante en tanto pone en relación las tendencias locales que delinean la enseñanza de las artes en los diferentes países con el contexto internacional. En el caso argentino, como veremos más adelante, este diálogo con Europa resultó constitutivo de las tendencias pedagógicas de principios del siglo XX.

3. Historias latinoamericanas de la educación artística

En el ámbito latinoamericano se destacan investigaciones realizadas en Chile, Colombia, Brasil y México. Entre las situadas en Chile no podemos dejar de mencionar el exhaustivo trabajo realizado por un grupo de investigadores provenientes del campo de las artes plásticas publicado en 2009 que releva y analiza en profundidad la educación artística en Chile durante el siglo XIX en el que se registra un pasaje “del taller a las aulas” (Berríos et

al, 2009). Este pasaje revela precisamente el extenso proceso de institucionalización en Chile, tanto del arte moderno como de la formación profesional de los artistas. Tal como plantean sus autores, el trabajo se inscribe en el desafío de pensar esta historia como parte de la historia del proyecto moderno del arte y del proyecto moderno en general, proyecto que sostuvo la necesidad de institucionalizar la cultura (Berríos et al, 2009). En nuestra investigación recuperamos este enfoque centrado en la constelación de instituciones que formalizan y regulan el arte en el marco del programa moderno del que la educación formal es uno de los núcleos.

Vale recordar como antecedente de este estudio el realizado previamente, durante la década del 90, por Errázuriz (1994), que se extiende en su análisis en el período que va desde fin del siglo XVIII hasta fin del siglo XX y se centra en el estudio de “la evolución y cambio de la enseñanza del arte” en diferentes momentos de la educación en Chile, asumiendo un claro posicionamiento al considerar el área como “marginal”.

Otro nodo de estudios sobre la educación artística se localiza en México y en particular en los desarrollos efectuados en el marco de la Universidad Autónoma de México por María Esther Aguirre Lora, pedagoga e historiadora de la educación, quien dirigió la investigación “Historia social y cultural de la educación artística en México, 1920 – 1970”, radicada en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad, en la que se exploraron los procesos formativos en el ámbito de las artes escénicas. Este trabajo tomó como punto de partida el particular ambiente que en la década de los veinte permeaba la cultura y la sociedad mexicana y, en consecuencia, a las visiones y experiencias que en esos años circularon en torno a la educación artística desde una concepción de educación popular. Sin dudas, el clima favorable a la democratización y el acceso a las artes por parte de la ciudadanía en general no es ajeno a las expresiones artísticas que, como el muralismo mexicano, perseguían idénticos fines. Para esta autora se produce en esa época un giro en la cultura y en las artes orientado hacia la recuperación de lo propio y lo autóctono que tiene su correlato en otros países latinoamericanos entre los que cita a Colombia y Brasil. La misma Aguirre Lora llevó adelante en la UNAM el Seminario de Historia Social y Cultural de la Educación Artística a partir del que se realizaron dos Encuentros Internacionales referidos a la temática, con la presencia de investigadores latinoamericanos especialistas en el área.

Desde otra perspectiva, consideramos también en este relevamiento la tesis de maestría de María Amanda Cruz en la Universidad Nacional Autónoma de México en la

que aborda la enseñanza del dibujo científico y técnico en México en el siglo XIX. Más allá del enfoque, circunscripto al dibujo técnico y aplicado al diseño industrial, posibilita un exhaustivo relevamiento de fuentes primarias, de suma utilidad para contrastar desarrollos educativos similares en Argentina (Cruz, 2009).

En Colombia encontramos un estudio específico que también constituye un antecedente para nuestro trabajo: nos referimos a la tesis doctoral de Mireya Uscátegui “La institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia. Antecedentes y evolución (de la Colonia al siglo XIX)” presentada al Doctorado de Ciencias de la Educación de la Red de Universidades de Rudecolombia. Esta tesis se inscribe en la perspectiva socio-crítica y en la Nueva Historia Cultural y toma un extenso período en el que traza los procesos de institucionalización en lo social, lo cultural, lo político y lo educativo.

Un autor de nacionalidad argentina, aunque radicado como investigador en España, Rodrigo Gutiérrez Viñualles, especialista en historia del arte y abocado al estudio del arte argentino y su historia en particular, realiza un análisis de las vinculaciones entre infancia, arte y educación en Latinoamérica durante las tres primeras décadas del siglo XX, comparando experiencias desarrolladas en ese período en México, Perú y Argentina. Gutierrez Viñualles (2003, 2004) introduce en este análisis un aspecto interesante: la enseñanza del arte decorativo en Latinoamérica, que en estas décadas se sustenta en las culturas precolombinas americanas. Para el caso argentino, esta nota constituye un auténtico aporte, dado que se trata de un tema no abordado en otros trabajos.

En Brasil encontramos los estudios de Ana Mae Barbosa (2014), quien ha sido pionera en cuestiones referidas al arte y la educación de ese país, sistematizando numerosas experiencias de formación en artes, implementadas con niños y jóvenes durante el siglo XX. En particular, interesa mencionar su tesis doctoral, presentada en 1979 en la Universidad de Boston, en la que analiza la influencia norteamericana en la educación artística en Brasil centrándose en las figuras de Walter Smith y John Dewey. Son, además, numerosas las contribuciones que Barbosa realiza a la historización de la enseñanza del arte en Brasil desde la década del 70 hasta el presente.

4. Antecedentes locales en la historia de la educación artística

Un trabajo inaugural en esta área es el que efectúa Ricardo Trostiné a mediados del siglo XX, en el que reseña la enseñanza del dibujo en Buenos Aires, desde la creación de la

primera escuela de dibujo en 1799 hasta 1850. Trostiné (1950) se refiere a la enseñanza del dibujo específicamente en la ciudad de Buenos Aires. Sitúa el inicio de este proceso en la escuela fundada por Belgrano en los últimos años de la Colonia, a la que asocia luego con el accionar pedagógico del sacerdote Francisco Castañeda en los primeros años de la independencia y finalmente con la creación de la cátedra de dibujo en la Universidad de Buenos Aires. Detalla la influencia de algunos artistas extranjeros en la enseñanza del dibujo en estas primeras décadas del siglo, así como la carencia de profesores locales en la materia.

Otra historia específica de la enseñanza del arte en el ámbito local es la de J. A. García Martínez, publicada en 1982. En este libro, el autor define tres momentos diferenciados en la enseñanza de las artes plásticas. El primero, al que llama “la formación”, se inicia en 1799 con la creación de la primera Escuela de Dibujo del país, impulsada por Manuel Belgrano, y culmina en 1876, año en que tiene lugar la fundación de la Sociedad Estímulo Bellas Artes. Tal acontecimiento marca el comienzo del segundo período, que se extiende hasta 1905. Este segundo tramo se caracteriza ser aquel en el que sientan las bases para la organización de la enseñanza de las artes plásticas en el país. Finalmente, el tercer período comienza con la nacionalización de la Academia Nacional de Bellas Artes y el protagonismo estatal en la educación artística. Para situar el trabajo de este autor vale retomar una premisa que él mismo expresa en su obra: “los hitos de la enseñanza artística constituyen otros tantos jalones del arte argentino” (García Martínez, 1982: 67). Así, vincula la enseñanza artística con los logros del arte, mencionando además de forma constante lo nacional como un atributo necesario. Si bien el texto de García Martínez se propone abordar la enseñanza artística en general en la Argentina, su análisis se centra en la formación de los artistas. En algunos pasajes del libro alude a la educación artística escolar pero sin hacer hincapié en ella más que en cuanto constituye el contrapunto necesario para la formación de los artistas.

Patricia Artundo (2003), especialista en historia del arte de la Universidad de Buenos Aires, se ha ocupado del pintor, profesor e inspector de dibujo Martín Malharro, quien se recorta claramente como un personaje clave para la historia de la enseñanza de las artes plásticas en la Argentina. Artundo (2003) efectúa un exhaustivo relevamiento de sus publicaciones referidas a la enseñanza del dibujo y a las funciones del arte en el sistema escolar. En esta tarea, Artundo identifica cincuenta y cuatro escritos publicados por Malharro entre 1904 y 1909, en diversas revistas locales pertenecientes a agrupaciones

de docentes, de artistas, de estudiantes y al mismo estado nacional. Por otra parte, la autora sistematiza las fuentes escritas que dan cuenta de la polémica que suscita en esos años la figura de Malharro y la implementación del método natural en la enseñanza del dibujo. A partir del análisis de este material es posible reconstruir en buena medida los debates en torno a las definiciones curriculares y metodológicas referidas a la disciplina a principios del siglo XX.

Tampoco podemos obviar los desarrollos que, desde la historia del arte local, de sus artistas y de sus instituciones contribuyen con fragmentos y facetas parciales a pensar la enseñanza del arte en la Argentina. Entre ellos se destaca el monumental análisis de Laura Malossetti Costa (2001) respecto de la definición del programa artístico moderno que tiene lugar a fines de siglo XIX en la Argentina enfatizando la articulación entre arte, política y sociedad que este revela: “Hubo quienes sostuvieron su [de las Bellas Artes] importancia estratégica para el destino de la nación y creyeron que su cultivo y frecuentación transformaría decisiva y positivamente el destino del país” (Malossetti Costa, 2001: 15). La autora descubre el papel de los colectivos de artistas en este período y, en particular, de la Sociedad Estímulo Bellas Artes que sienta las bases de la modernización e institucionalización del arte local y que, además, impulsa la apertura de la Academia Nacional de Bellas Artes y del Museo Nacional de Bellas Artes.

Un estudio pionero, que nutre a su vez, como antecedente, al efectuado luego por Malossetti Costa, es el realizado por Ofelia Manzi (1991) quien tuvo acceso directo a los documentos de la Sociedad Estímulo Bellas Artes antes de que fueran destruidos. El trabajo de Manzi transcribe y analiza algunos de los documentos fundacionales de la Academia Nacional de Bellas Artes, dando acceso a los pormenores económicos de los primeros años, a las tensiones entre la Sociedad y el gobierno en torno a la subvención de la misma, a la incidencia de los primeros egresados en la suerte de esta institución que -como más adelante veremos- fue el arquetipo que moduló la formación de artistas en el país.

Otra obra significativa para la comprensión de este proceso de institucionalización del arte (y de su enseñanza) en la Argentina es la de Miguel Angel Muñoz (1998), quien indaga exhaustivamente el proceso de conformación del campo artístico en la Argentina en el Centenario, destacando la creación de instituciones que en esos años tiene lugar y el modo que en ello intervienen los particulares y el Estado. Para Muñoz, la educación artística escolar fue por entonces un territorio de disputa en el que la figura de Malharro

cobra protagonismo y que, junto a otros signos de la época, indica posiciones en lucha dentro del campo artístico.

Estos trabajos, si bien se abocan a dar cuenta de la historia de la enseñanza de las artes en general en el país, de la enseñanza del dibujo en particular o de la relevancia de algunas figuras que intervinieron de modo destacado en la temática, tales como Sarmiento o Malharro, se inscriben en las historias del arte, en tanto persiguen contribuir al estudio de la relación entre el arte y la sociedad, así como a definir el lugar de los artistas y su formación institucional. Es desde este propósito que abordan, interrogan o transitan la enseñanza, los métodos y las instituciones. Por tanto, vale decir que, si bien aportan miradas claves para esta historia, no podemos perder de vista que su objeto no es la educación en sí misma, sino el modo en que la configuración del escenario educativo incide en el campo artístico.

En otro orden encontramos algunas aproximaciones históricas a la enseñanza artística en trabajos de neto corte didáctico. Uno de ellos es el de Spravkin (2005) en el que se analizan superficialmente algunas prescripciones curriculares de fin del siglo XIX y principios del siglo XX a partir de un relevamiento efectuado en *El Monitor de la Educación Común*. La autora rastrea los cambios en los enfoques producidos en ese período y los articula con transformaciones operadas en el terreno de la producción artística. Otra aproximación a la genealogía de la enseñanza de las artes visuales en el país aparece en el libro *El arte en la enseñanza*, publicado por Gabriela Augustowsky (2012) en el que se abordan algunas variaciones de la materia durante el siglo XX.

5. La formación de los artistas desde una perspectiva histórica

Ya hemos señalado que nuestra indagación pretende articular los procesos de institucionalización de la educación artística, la configuración escolar de la enseñanza del área con la organización de la formación de los artistas y profesores de la especialidad. Por ello incluimos en esta cartografía algunos estudios notables que se ocupan especialmente de la formación de los artistas y su historia y que constituyen un antecedente ineludible. Presentamos dos obras que examinan minuciosamente las instituciones protagonistas en la formación de los artistas en los países europeos: a) el ya clásico de Nikolaus Pevsner, *Las Academias de Arte*, que indaga en la historia de esta singular institución especializada en la preparación de artistas entre el siglo XVI y el siglo

XX; b) el original análisis de Hans Wingler, *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*, dedicado a dar cuenta de la reforma que se opera en la formación de los artistas en las primeras décadas del siglo XX y de la vinculación profunda de esta reforma con la emergencia de las vanguardias artísticas.

El libro de Pevsner fue publicado por primera vez en 1940 y, tal como él mismo explicita, se trata de una investigación de las “relaciones cambiantes entre los artistas y el mundo que los rodea” (Pevsner, 1982: 15). Constituye un tratado erudito, basado en el estudio de fuentes primarias, que se inicia en el Renacimiento italiano y culmina a principios del siglo XX, trazando las transformaciones suscitadas en estas instituciones durante ese período. Interesa en particular el análisis de Pevsner en torno a la regularización del arte europeo y de los métodos para su enseñanza que las academias llevaron adelante y que o veremos en nuestro trabajo, fue el modelo asumido por las primeras academias fundadas en los países americanos en general y en Argentina en particular.

El libro de Hans Wingler aborda la reforma de las escuelas de arte que se produce a fines del XIX y principios del XX. Este libro compila estudios de diferentes autores que analizan los procesos de reforma de diversas escuelas de arte en Alemania y presenta, además, documentos y fuentes de tales procesos. Esta reforma, según Wingler, fue paralela a la renovación de la arquitectura y de las artes plásticas que se estaba produciendo entonces y tuvo su impulso en el rechazo al academicismo (Wingler, 1980: 9). Las nuevas escuelas de artes acentuaron el carácter de taller de artes aplicadas y, sin dudas, el mejor ejemplo de ellas lo constituyó la Bauhaus.

Ambos textos, el de Pevsner y el de Wingler, se inscriben claramente en una historia social del arte y de los artistas y, desde esa perspectiva, efectúan sus estudios en torno a la configuración y las transformaciones de las instituciones destinadas a su formación profesional. Constituyen sin dudas aportes valiosos para nuestro análisis en tanto permiten comprender el escenario institucional de la enseñanza del arte en los países europeos y el modo en que este se vincula con la función social que asume (o se atribuye al) el arte en ellos.

6. La configuración de repertorios estéticos: otras perspectivas para la historización de la educación artística

En los puntos anteriores de esta cartografía hemos revisado contribuciones que, provenientes de la historiografía artística en su gran mayoría, colaboraron en la comprensión del modo en que, en diferentes épocas y lugares, se fue definiendo la relación entre arte y educación, ya sea en el ámbito escolar destinado a los niños y a los jóvenes, como en los espacios especializados de formación de artistas. No obstante, este panorama deja fuera otras perspectivas que también ofrecen elementos enriquecedores para historiar la conjugación entre educación y artes. Por ello, incluimos algunos de estos planteos.

Un autor original en sus hipótesis es Juan Bordes, artista y académico español, quien efectúa un profundo análisis de los métodos y los materiales empleados en la enseñanza del dibujo. Bordes (2006, 2007) afirma que algunas de las transformaciones notables del arte, llevadas adelante por las vanguardias de fin del siglo XIX y principios del XX, se originan en las reformas en la educación de la primera infancia emprendidas por algunos pedagogos del siglo XIX entre los que destaca a Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes impulsan una alfabetización gráfica de los niños.

Otro autor e historiador del arte, Abbott Miller (1994) abona la hipótesis esbozada por Bordes cuando afirma, en su estudio acerca de la Bauhaus y la escuela elemental, que el dibujo ha cobrado un lugar central en las ideas reformistas en educación desde la publicación del *ABC del Anschauung*, escrito por Pestalozzi en 1803, texto que ha impulsado, además, una transformación en la enseñanza del dibujo y del arte en general. El escrito pestalozziano instituyó al dibujo como área legítima de la educación de los niños y lo posicionó como una forma de escritura paralela a la alfabética, dando inicio al interés que evidencia el siglo XIX por el dibujo pedagógico.

Sin dudas, estos análisis resultan originales e interesantes para pensar el arte y la educación, destacando la importancia de la segunda en términos de, por un lado, construcción de esquemas de percepción y de representación y, por otro, de configuración y transmisión de estéticas epocales.

En los planteos de Bordes y Abbott Miller es posible entrever un esquema de categorías de análisis que observa la relación compleja entre la producción artística, los artistas, su formación, sus influencias y la educación de la época. No se trata aquí de

pensar la educación artística en sentido estricto (enseñanza del dibujo, de la pintura, etc.), sino de reconocer la multiplicidad de capas yuxtapuestas que entrecruzan la formación de los artistas y la de la población en general.

Tampoco podemos dejar de mencionar el conjunto de investigaciones que abordan la dimensión estética del proceso de escolarización en el período comprendido entre 1870 y 1945, realizadas bajo la dirección de Pablo Pineau, por un equipo del que formaron parte investigadores de la Universidad Nacional de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional de La Plata. Estos trabajos fueron publicados en el libro *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)* de reciente edición. Allí, la escuela se define como una máquina estetizante, esto es, como un dispositivo capaz de dar lugar a experiencias potentes y efectivas, modeladoras de las maneras de percibir, sentir y conocer de los sujetos que la transitan (Pineau, 2014). En líneas generales, este volumen nos remite, en sus diferentes artículos, a la historia de la educación de las sensibilidades, a las valoraciones que ellas inevitablemente comportan, a las distinciones y jerarquías que configuran. Una cuestión significativa de esta obra es la preponderancia que los diferentes trabajos otorgan al análisis de fuentes visuales y de aspectos de la cultura material escolar.

7. Apostilla: miradas históricas sobre la educación estética

En este último punto consideramos algunos estudios que optamos por cualificar como ensayos histórico-filosóficos, cuyo objeto es la educación estética. Uno de estos escritos, que data de la década de 1960, *Estética y pedagogía*, constituye la tesis doctoral que realiza Irena Wojnar en la Universidad de París. Allí Wojnar plantea, entre otras, dos cuestiones que nos interesa recuperar: por una parte, la estrecha vinculación entre el movimiento escolanovista y la educación estética, acerca de la cual afirma “hemos de apreciar los méritos del movimiento conocido con el nombre de la Nueva Educación, cuya aportación al desarrollo de la educación estética es notable” (Wojnar, 1967: 104); y, por otra, un detalle minucioso de las discusiones en torno a la enseñanza del dibujo que tuvieron lugar en los congresos de la especialidad realizados en diferentes ciudades europeas a partir de 1900. Esto último es de gran valor dado que constituye una fuente secundaria para el análisis de los distintos enfoques acerca de la enseñanza del dibujo en el plano internacional en las primeras décadas del siglo XX.

Otro texto similar, aunque más actual, es *La educación estética*, del italiano Mario Gennari que contiene un capítulo extenso dedicado al análisis histórico de la educación estética en el que traza un recorrido que se inicia con los clásicos de la educación, desde Comenio al progresismo americano de Dewey; en otro apartado analiza en profundidad las concepciones estéticas de Schiller a quien, en relación con Kant, atribuye la creación del concepto de formación estética y de una consecuente pedagogía estética.

Finalmente, consideramos el texto *Pedagogía estética*, del académico y especialista en filosofía de la educación José María Quintana Cabanas, que ofrece un extenso y minucioso estudio de la historia de la educación estética desde la antigüedad clásica hasta el siglo XX. Realiza una distinción conceptual entre lo que se denomina educación estética, la pedagogía estética y la educación artística.

Creemos que, en particular estas precisiones conceptuales, resultan de interés y aportan a nuestro trabajo en tanto nos ofrecen elementos para delimitar enfoques y nociones en un terreno particularmente difuso y lábil, en el que en ocasiones encontramos el empleo indistinto de las expresiones “educación estética” y “educación artística”.

Bibliografía

- Abbott Miller, J. (1994) Escuela Elemental. En Abbott Miller, J. – Lupton, E. *El ABC de la Forma: la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Aguirre Lora, M. E. (2009b) Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 21, núm. 55, Universidad de Antioquía.
- Arañó Gispert, J. C. (1986) *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844 – 1980)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arañó Gispert, J. C. (2003) La investigación en educación artística, entre la utopía y la realidad. *Educación Artística Revista de Investigación*. Núm. 1, Universidad de Valencia.
- Artundo, P. (2003) Bibliografía crítica de Martín A. Malharro: el dibujo como agente de educación. *Estudios e Investigaciones*. Núm. 9, Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio E. Payró”, FFyL, UBA.
- Augustowsky, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Barbosa, A. (2014) *Escuelas al Aire Libre: sospechas de influencia y problemas concretos*. AAVV *Escuelas de Pintura al Aire Libre: Episodios Dramáticos del Arte en México*. México DF, México: MUNAL.
- Berríos, P. et al (2009) *Del taller a las aulas. La institución del arte moderno en Chile (1797 – 1910)*. Santiago de Chile, Chile: Estudios de Arte.
- Bordes, J. (2006) *La infancia del artista o las fuentes del Nilo*. Madrid, España: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Bordes, J. (2007) *La infancia de las vanguardias. De Rousseau a la Bauhaus*. Madrid, España: Cátedra.
- Bresler, L. (ed.) (2007) *International Handbook of Research in Arts Education*. Holanda: Springer.
- Cabezas, L. (2008) *El dibujo como invención. Idear, construir, dibujar*. Madrid, España: Cátedra.
- Calvo, M. (2005) *La educación por el arte*. AAVV *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cruz, M. A. (2009) *La enseñanza del dibujo científico y técnico en México (1821 – 1910)*. Tesis, Maestría en Historia. UNAM, México.
- Eisner, E. – DAY, M. (ed.) (2004) *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey, USA: NAEA/Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Errázuriz, L. (1994) *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile (1797 – 1993)*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- D'enfert, R. (2003) *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin geometrique (1750 – 1850)*. París, Francia: Belin.
- D'enfert, R. – Lagoutte, D. (2004) *Un art pour tous. Le dessin a l'ecole de 1800 a nos jours*. Rouen, Francia: INRP.
- Freedman, K. (1987) *Art education and changing political agendas: an analysis of curriculum concerns of the 1940s and 1950s*. *Studies in Art Education*. Vol. 29, núm. 1. Disponible en <http://www.jstor.org> [consultado el 16 de junio de 2012]
- Freedman, K. – Popkewitz, T. (1987) *Art education as social production: culture, society and politics in the formation of curriculum*. En Popkewitz, T. (Ed.) *The formation of school subjects*. New York, USA: Falmer Press.

- Freedman, K. – Hernández, F. (eds.) (1998) *Curriculum, culture and art education: comparative perspectives*. Albany, USA: Sunny Press/State University of New York Press.
- Freedman, K. (2006) *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- García Martínez, J. (1985) *Arte y enseñanza artística en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Banco de Boston.
- Gennari, M. (1997) *La educación estética*. Barcelona, España: Paidós.
- Gil Almejeiras, M. T. (2004) Un centenario para la Educación Artística. *Actas V Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gomez Molina, J. – Cabezas, L. – Bordes, J. (2008) *El manual de dibujo. Estrategias para su enseñanza en el siglo XX*. Madrid, España: Cátedra.
- Gutiérrez Viñualles, R. (2002) La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900 – 1930). *Revista Artígrama*. Núm. 17, Zaragoza.
- Gutiérrez Viñualles, R. (2003) *La pintura Argentina. Identidad nacional e hispanismo (1900 – 1930)*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Gutiérrez Viñualles, R. (2004) ¿El dibujo para todos? Análisis de una obra de Víctor Masrera. *Actas V Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (1994) La historia de la educación artística. *Actas I Jornadas sobre Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (2004) Presentación. *Actas V Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Malosetti Costa, L. (2007) *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Manzi, O. (1991) La Sociedad Estímulo de Bellas Artes. *Boletín del Instituto Bonaerense de Numismática y Antigüedades*. Núm. 17, Buenos Aires.
- Marín Viadel, R. (1996) La historia de la enseñanza del dibujo en la escuela primaria. *Actas II Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Marín Viadel, R. (2011) La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 29, núm. 1, Universidad de Murcia, Murcia.

- Muñoz, M. A. (1998) Un campo para el arte argentino. En Wechsler, D. (coord.) *Desde la otra vereda. Momentos en el debate por un arte moderno en la Argentina (1880 – 1960)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Jilguero/Archivos del CAIA 1.
- Pevsner, N. (1982) *Las Academias de Arte*. Madrid, España: Cátedra.
- Pineau, P. (dir.) (2014) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Quintana Cabanas, J. M. (1993) *Pedagogía estética*. Madrid, España: Dykinson.
- Spravkin, M. (2005) Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En AAVV *Artes y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Stankiewicz, M. A. (2009) Constructing an International History of Art Education: Periods, Patterns, and Principles. *The International Journal of Arts Education*. Vol. 1.
- Trostiné, R. (1950) *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires desde sus orígenes hasta 1850*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Instituto de Didáctica San José de Calasanz.
- Uscátegui, M. (2010b) *La institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia. Antecedentes y evolución*. Tesis Doctoral, Red de Universidades de Rudecolombia.
- Wingler, H. M. (ed.) (1980) *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*. Madrid, España: Taurus.
- Wojnar, I. (1967) *Estética y pedagogía*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.

COMUNICACIONES/RELATORÍAS

19. El proyecto inter-cátedra como generador de espacios de investigación y de intercambio de experiencias en prácticas de educación artística.

Ponencia escrita y audiovisual: Relato de experiencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Sara Inés Carpio

Facultad de Artes / UNC.

María Gracia Ale

ESBA Dr. José Figueroa Alcorta. Facultad de Arte y Diseño / UPC.

Resumen

Este texto desarrollará algunas acciones derivadas del proyecto Inter-cátedra, que se lleva a cabo entre las Cátedras Práctica I de la Universidad Provincial de Córdoba y la de Didáctica Especial I y II (Dibujo –Pintura) de la Universidad Nacional de Córdoba, ambas pertenecientes al trayecto de Profesorado Superior en Artes Visuales.

Estas Cátedras han iniciado en el año 2015 un trabajo conjunto que responde a la necesidad de iniciar un diálogo de saberes entre dos espacios pertenecientes a instituciones de educación superior en artes visuales: la Facultad de artes (UNC) y la Facultad de Arte y Diseño (UPC).

Iniciar un diálogo, como primer objetivo común redundó en la concreción de las 1ras Jornadas de Educación Artística: Cartografías y prácticas emergentes en contextos diversos, que se llevaron a cabo el 28 y 29 de octubre del año 2015 en ambas universidades. En éstas nuestro propósito fue conocer las prácticas de educación artística realizadas en contextos diversos.

Asimismo conformamos un equipo de investigación cuyo proyecto se denomina: “Un estudio de las prácticas educativas en artes visuales. El caso de los talleres de artes visuales para adultos en las Universidades Provincial y Nacional de Córdoba”.

Las prácticas llevadas a cabo, las I Jornadas y la Investigación, representan el inicio de un camino conjunto para construir conocimiento en dos campos complejos como los son el Arte Visual y la Educación.

Introducción

Todo inicia con un diálogo, palabra importante y difícil de llevarla al campo de la experiencia, asimismo compleja si la acompañamos con el término “saberes”. Por esta razón resulta relevante explicitar qué entendemos cuando hacemos referencia al “diálogo de saberes”.

En tal sentido, recuperamos conceptos que hablan de “la relación con el saber” como “una noción imprecisa” (Beillerot, 1998,43), refiriendo el término noción⁴⁴ como a una primera aproximación, que designa y describe.

Es así que el vínculo entre las cátedras Didáctica Especial I y II (Dibujo- Pintura) de la FA-UNC, y Prácticas I de la Escuela Dr. Figueroa Alcorta de UPC, constituye una aproximación orientada hacia el diálogo de saberes, entendiéndolo en esta primera instancia del vínculo como una noción en formación, es decir incipiente, abierta y en movilidad.

Se trata de una propuesta flexible, una *obra en construcción*, y resulta importante que la podamos pensar de esta manera haciendo una especie de paralelismo y buscando puntos de confluencia con algunas prácticas artísticas contemporáneas. En estas prácticas, la obra de arte “no se ubicaría como la conclusión del *proceso creativo* (un “producto finito” para contemplar) sino como un sitio de orientación, un portal, un generador de actividades” (Bourriaud, 2007, 16).

Entonces, en consonancia con el “*proceso creativo*” antes mencionado, entre las dos cátedras se han generado una serie de actividades orientadas a reconocer y profundizar problemáticas relacionadas a las prácticas educativas en artes visuales en contextos no formales.

Estas actividades surgen y se fundamentan en reflexiones previas devenidas de las prácticas, en donde confluyen el campo específico disciplinar - las artes visuales- y del campo pedagógico, -su enseñanza.

⁴⁴ Asimismo, en palabras de esta autora, un concepto se construye a partir de nociones; sirve como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o lo invalidan.

En estas hemos podido reconocer diferentes tensiones entre los dos campos, al respecto recuperamos algunas definiciones del catedrático de origen español F. Hernández en una conferencia del año 2008 sobre lo pedagógico y lo artístico que nos interesa destacar:

la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (...) es una institución que se relaciona de una manera problemática con lo pedagógico, se relaciona de una manera problemática con la educación (...) el 60% de los Licenciados (...) que supuestamente son licenciados en artes visuales en diseño y en restauración se dedican a la educación o a realizar pedagogías artísticas. (Fernández, 2008).

De este fragmento señalamos la relación problemática entre las artes visuales y lo pedagógico, en este sentido reconocemos, sobre todo en las instituciones de las que formamos parte, la tensión entre ambos campos. Una suerte de subestimación de la educación artística en relación con lo artístico o el arte.

Esto no constituye una cuestión casual, es una práctica que se replica y podríamos denominar una “práctica tradicional”; ante esta situación en los espacios de formación y en las instituciones públicas de educación superior en artes, podemos reconocer la urgencia de iniciar un camino para integrar ambos campos - el del arte y la educación- en las prácticas educativas en artes, sobre todo en el trayecto del profesorado.

Señalamos entonces ésta problemática forma parte -entre otras- de las razones que fundamentan la interacción entre las cátedras, el *diálogo de saberes* que proponemos y la generación de actividades.

A continuación desarrollaremos a modo de relato de experiencia aspectos del origen de las **I Jornadas**, descripciones de las actividades y sobre la investigación.

2015- La experiencia de las I Jornadas de Educación artística. Cartografías y prácticas emergentes en contextos diversos:

La idea:

Las I Jornadas de Educación Artística que tuvieron lugar durante dos días del mes de octubre del año 2015 en la ciudad de Córdoba capital, fueron convocadas desde el proyecto Inter-cátedra de ambos espacios institucionales mencionados en párrafos anteriores, con el objetivo principal de abrir un espacio donde se propicie el encuentro y se puedan conocer las prácticas de educación artística realizadas en contextos diversos.

La transmisión de los saberes en el campo de las artes, es una instancia básica y fundacional donde se construyen concepciones de las artes e instituyen formas de producción, circulación y recepción de este conocimiento.

Por tal razón pensamos que las jornadas se brindaban como una oportunidad para iniciar el diálogo de saberes al que nos referimos anteriormente, entre dos instituciones emblemáticas de educación superior en artes y además, iban a constituir una manera de reconocer la diversidad de prácticas relacionadas con la educación artística en la Provincia de Córdoba.

De este modo surgió la idea de la *cartografía*, en lo que se refiere a la intención de visualizar y visibilizar, es decir, conocer y situar geográficamente las prácticas de educación artística dentro de nuestro territorio desde una perspectiva amplia. Entendiendo al territorio como “un conjunto de relaciones históricas-sociales, que incluye un vínculo complejo entre procesos sociales y espacio material. El territorio, al ser relacional, implica interconexión, movimiento, fluidez y temporalidad”⁴⁵

Pensamos que es importante relevar, documentar y difundir las experiencias para contrastarlas con el mundo de lo próximo y conocido en el ámbito académico.

Al ubicar y reconocer la diversidad de prácticas dentro de la trama social nos permitiría identificar diferencias y aproximaciones entre las que se realizan en las instituciones reconocidas y las escasamente incorporadas y/o emergentes.

Para ello nos propusimos que las jornadas puedan cumplir con tres objetivos:

Conocer y documentar las prácticas de educación artística en contextos diversos e introducir el debate y el análisis de prácticas emergentes y ampliar los límites conocidos de la enseñanza de las artes.

La construcción:

Nos preguntábamos ¿Cómo daríamos a conocer este tipo de prácticas?

Pensamos en ofrecer un espacio de encuentro, debate y formación destinado a alumnos y a docentes de arte de ambas universidades como también al público en general interesado en la problemática de la Educación Artística.

Dado que las jornadas tenían el propósito de iniciar debates sobre prácticas de educación artística escasamente conocidas en ámbitos académicos y que el punto de partida era poder interrelacionar dos instituciones de educación artística tradicionales de

⁴⁵ Colectivo los “Otros mapas” (2010)

la provincia de Córdoba: la Facultad de Artes de la UNC y la ESBA- Facultad de Arte y Diseño de la UPC, es que pensamos en el carácter extensionista propiamente dicho ya que este tipo de actividades se inscribirían dentro de la perspectiva extensionista por tener la finalidad de generar el intercambio de saberes y un espacio de participación activa entre los sujetos que participan. Fue en este sentido que las jornadas pudieron contar con el aval académico y de la secretaria de extensión de ambas facultades.

Para dar una respuesta a este primer interrogante propusimos seleccionar un conjunto vasto y plural de ámbitos sociales:

Contextos de encierro: Cárcel/ Rurales/ Casa-taller/Hospitalarios/Centros culturales/ Bibliotecas populares/Educación popular/ Centros vecinales-barriales/Educación especial/Extensión/ Talleres de oficio/ Colectividades/ Hogares de día/ Museos/ Cultura de los Pueblos originarios/Asociaciones públicas-privadas.

Pensamos que a través del intercambio de experiencias de los diferentes actores que protagonizan estos ámbitos, se iniciaría un camino que lograría incorporar al discurso académico, los trayectos de educación artística (arte visual) periféricos escasamente reconocidos.

La convocatoria

La realizamos enmarcándola en ejes temáticos que reunieran diferentes ámbitos de participación social y cultural.

Planteamos nueve ejes de los cuales se desarrollaron seis y fueron los siguientes:

1. Prácticas de las artes visuales en los barrios de Córdoba

Las prácticas de las artes visuales en los barrios de Córdoba es amplia y diversa, desde hace décadas se llevan a cabo una prolífera actividad en: centros vecinales/barriales, colectividades, casas-talleres, centros culturales, bibliotecas populares, asociaciones públicas y privadas. En este eje invitamos a exponer las prácticas en artes visuales que nos permitan reconocer y visibilizar las actividades que se desarrollan en estos espacios.

Aquí se presentaron cuatro Experiencias: •Construir una Obra en construcción. Relato de talleres en la escuela. Cartografía: Barrio Sol Naciente (Argüello, Córdoba).

• Trapizondas. Cartografía: Barrio Matienzo Córdoba

• El mosaico: actividad artística inclusiva. Cartografía: Ciudad de Alta Gracia

- Educar es jugar/contando cantando: Una experiencia interdisciplinaria para niños de entre tres y cinco años. Cartografía: Barrio Güemes. Zona Paseo de las Artes. Ciudad de Córdoba
- JUEGO, luego EXISTO. Cartografía: Pringles 47 – Barrio: General Paz.

2. Prácticas de las artes visuales en contextos de encierro.

Este eje de trabajo invita a la presentación de trabajos que aborden la importancia de la transmisión del lenguaje de las artes visuales en **la cárcel**, las limitaciones y alcances que imponen las lógicas institucionales y los sentidos que construyen los sujetos de las prácticas educativas.

Aquí se presentaron dos experiencias: • Arte, Educación y Cárcel.

Actividad Extensionista. Programa Universitario en la Cárcel. Universidad Nacional de Córdoba. Cartografía: Ciudad de Córdoba. Barrio: San Martín.

- Una práctica extensionista situada: El taller artístico cartonero en las cárceles de San Martín y Bouwer. Actividad Extensionista. Programa Universitario en la Cárcel. Universidad Nacional de Córdoba. Cartografía: Ciudad de Córdoba. Barrio San Martín y localidad de Bouwer.

3. Prácticas de las artes visuales e infancias en situaciones especiales.

Este eje convoca un espectro amplio vinculado a: prácticas hospitalarias y educación especial, invita a presentar trabajos que aborden la compleja problemática de dichos contextos y las posibilidades que ofrece el lenguaje de las artes visuales a niñas y niños.

Aquí se presentaron dos experiencias: •Resonancias del arte en la salud. Una cartografía posible en el trabajo con niñ@s. Cartografía: Viejo Hospital San Roque. Barrio Centro. Ciudad Córdoba.

- Mi experiencia en la Fundación FAROS. Cartografía: ciudad de Córdoba. Fundación FAROS

4. Prácticas de las artes visuales y pueblos originarios

En este eje invitamos a la presentación de trabajos que posibiliten la inclusión de otras formas de ver las prácticas artísticas. Convocamos a visibilizar la milenaria cosmovisión de los pueblos originarios como fuerza que contribuya a construir renovadas miradas de nuestro pasado presente.

Aquí se presentó una experiencia: • Las artes en la experiencia Ayni, educación pluricultural de gestión social - Córdoba Argentina. Cartografía: Carlos Paz. Valle de Punilla. Córdoba. Fundación PANGEA.

5. Prácticas de las artes visuales y educación popular

La educación popular se caracteriza por la búsqueda y construcción de un espacio dialógico orientado hacia el encuentro entre las personas en un marco de reflexión crítica. Un pensamiento que obliga a pensarse en relación con otros y con el contexto social-cultural. En este eje invitamos a reflexionar: ¿Qué y cómo se desarrollan las prácticas de las artes visuales desde esta perspectiva?

6. Prácticas de las artes visuales y trabajo

Este eje propone la presentación de trabajos que aborden el lenguaje de las artes visuales orientados al mundo del trabajo. El desarrollo y la adquisición de conocimientos para la inserción en un campo laboral específico.

7. Prácticas de las artes visuales y adultos mayores

En este eje convocamos a prácticas orientadas a adultos mayores, desde una perspectiva pedagógica que se desliga de objetivos exclusivos de formación para el campo laboral, y se reorienta hacia una educación permanente para la vida. Estaríamos ante la constitución de nuevos sujetos pedagógicos, desde este contexto se propone considerar al adulto mayor como sujeto - con características singulares- del aprendizaje artístico.

En estos tres ejes no hubo presentación de experiencias.

8. Prácticas de las artes visuales asociadas con Museos

En este eje invitamos a la presentación de prácticas educativas en relación con las artes visuales llevadas a cabo en el espacio de museos. Entendiendo que el proceso de comprensión y apropiación del patrimonio cultural y material tangible e intangible se lleva a cabo a través de la educación artística ya sea en museos de arte como en otros.

Aquí se presentaron dos experiencias: •Aprendiendo a Mirar nuestro Patrimonio. Cartografía: ciudad de Alta Gracia. Museo Nacional de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y casa del virrey Liniers.

- Canastas viajeras. Museo Numba Charava. Cartografía: ciudad de Carlos Paz. Museo Numba Charava - Fundación Esmeraldo Ledda

9. Prácticas de las artes visuales extensionistas

Las prácticas de las artes visuales desde la extensión cuenta con una trayectoria de décadas, desarrollada en ámbitos tan diversos como: escuelas rurales, urbanas y una gran variedad de instituciones públicas y privadas y organizaciones sociales. Convocamos a presentar trabajos que posibiliten conocer las perspectivas extensionistas desde las cuales se han propuesto las experiencias como así también los enfoques desde la enseñanza de las artes visuales planteados.

Aquí se presentaron dos experiencias: • Producción y análisis de imágenes y textos: descripción de una experiencia educativa en C.E.N.P.A A.M.M.A.R. Práctica Extensionista-Facultad de Artes- UNC. Cartografía: Córdoba Centro.

- Sentidos de la práctica artística “Me vine a ver qué es lo que podía encontrar”. Avance de Investigación en torno a Prácticas Extensionista, Taller de Escultura y Artesanía, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Artes, Secretaría de Extensión. Cartografía: Ciudad universitaria.

Se presentaron catorce ponencias y la cantidad de asistentes superó nuestras expectativas, fueron aproximadamente entre 80 y 100 asistentes de la capital y del interior de la provincia. En cada uno de los ejes temáticos se desarrollaron exposiciones y plenarios.

Como resultado de la experiencia podemos decir que tuvo efectos positivos, se presentaron otros marcos de acción- contextos- para las prácticas en educación artística y se hizo posible espacios de reflexión sobre prácticas poco conocidas. Además redundó en debates en torno a relación teoría- praxis-teoría, reflexión imprescindible en el trayecto de formación inicial y continua. Asimismo se logró hacer visible la relación arte-educación-sociedad y el planteo de incorporar al grado y a la investigación problemáticas de la educación artística en otros contextos.

En el público en general se pudo dar a conocer y visibilizar la diversidad de prácticas de la educación artística. Creemos que la amplia respuesta de participación refleja la necesidad que existe en la comunidad especializada de continuar profundizando este camino...

Sobre la investigación: los comienzos.

Como resultado de estas I Jornadas, en el año 2016 conformamos un equipo de investigación constituido por estudiantes, egresados y docentes de ambas instituciones. El plan de trabajo propone tres casos de estudio relacionados con los talleres para adultos y adultos mayores: un taller de plástica (Universidad Provincial de Córdoba); un taller SEU (Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba) y un Taller de artes visuales en el CENPA-AMMAR (Centro Educativo para Adultos en la Asociación de Mujeres Meretrices Argentinas, Córdoba). El último caso representa una continuidad en la línea investigativa iniciada el año anterior en consonancia con la selección de propuestas extensionistas. Entre los objetivos de la investigación planteamos, explorar los sentidos que construyen los sujetos que participan de esas prácticas; indagar los conceptos y métodos en cada caso y el impacto de las condiciones materiales y simbólicas de cada contexto en la construcción del conocimiento en artes visuales.

Un final abierto...

En la introducción señalábamos como eje vertebrador entre cátedras el *diálogo de saberes*, un espacio de encuentro a partir del cual generar actividades afines.

Con las I Jornadas de Educación Artística y el proyecto de investigación nos encontramos al inicio de ese diálogo.

Sin desconocer la complejidad que implica construir conocimiento en dos campos complejos como el Arte Visual y la Educación artística, en el poco tiempo transcurrido pudimos reconocer la existencia de una multiplicidad de propuestas de Educación Artística en ámbitos no formales de educación.

Multiplicidad puesta de manifiesto tanto en los marcos conceptuales y metodológicos que orientaban las prácticas como en el compromiso asumido por quienes llevan a cabo cada una de las propuestas.

Esa primera experiencia reafirmó la necesidad de profundizar y continuar con las indagaciones en el campo -tanta veces ambiguo- del arte y la educación.

Es decir que, retomando la metáfora de *la obra en construcción* el desafío que nos cabría hoy como docentes e investigadores podría ser reconocer en las prácticas seleccionadas los intersticios y los pliegues, esa parte de la experiencia que generalmente no se ve, o no se visibiliza fácilmente pero una vez identificada interpela y

moviliza hacia la reflexión sobre lo que creíamos conocer, pensábamos sobre el arte y la educación artística.

Córdoba, setiembre de 2016.

Bibliografía

Belleirot Jacky y otros. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Bourriaud, Nicolas (2007). *Postproducción*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo.

Links consultados:

Colectivo los “Otros mapas” (2010) disponible:

<http://www.unc.edu.ar/extension/vinculacion/instituciones-sociales-y-salud/acciones-realizadas/2010/seminario-extensionista-aportes-de-la-epidemiologia-comunitaria/unc-seu-cartografia-social.pdf>. Último ingreso setiembre de 2016.

Conferencia de Fernando Hernández “Acciones Reversibles. Seminario sobre arte, educación y territorio”. Barcelona, noviembre de 2008, disponible:

<http://www.youtube.com/watch?v=NfXXiyy2Cf0&feature=related> . Último ingreso setiembre de 2016.

20. Interfaces sensibles

Relato de experiencia

Formación docente - perfil docente o posicionamiento en relación al arte y a la educación artística-.

Marina Biondi, Silvia Miotti, Violeta Rueda

Escuela Normal Superior Juan María Gutiérrez Prov. N°35 - Rosario

Esta experiencia se desarrolla en el Área Estético Expresiva I (lenguaje musical, plástico/visual y corporal) del primer año de la carrera de formación docente: Profesorado de Educación Inicial; un espacio ideal para introducir a experiencias estéticas interdisciplinarias, a través de vivencias sensibles y de disfrute, mediante procesos de elaboración y producción crítico-reflexivos.

Siempre desde una perspectiva integradora del aprendizaje, se abordan conceptos propios de estos lenguajes, en función de una producción creativa, intentado romper con estereotipos y modos habituales de resolución estéticos e incorporando además, herramientas TIC.

Es nuestra intención, interpelar los paradigmas tradicionales de formación docente, subyacentes en prácticas educativas y en la cotidianeidad del sistema educativo, repensando el aprendizaje desde todas sus dimensiones: tiempo, espacio, múltiples lenguajes, vínculos; usando como puentes o metáforas estéticas estas vivencias, que se constituyen así en piedras fundacionales, internalizando las manifestaciones artísticas, desde una mirada superadora, libre de preconceitos. Perspectiva fundamental, para la formación del rol profesional docente; donde adquieren relevancia, los compromisos asumidos, durante la formación profesional.

Esta experiencia, abre puertas a la construcción de nuevos sentidos en torno al arte y a educación artística; con el propósito de lograr la implicación personal y un posicionamiento estético, que finalmente trascienda esta propuesta.

Introducción

El arte en todas sus formas nos hace abrir los ojos, aunque sea sólo por un momento fugaz (...) nos hace sentir que hay algo más en la vida. El arte es el sueño colectivo de la humanidad... (Marx y Engels en D' Onofrio, 2012: 17)

Esta experiencia se desarrolla en el espacio curricular Área Estético Expresiva I, del primer año de la carrera de formación docente: Profesorado de Educación Inicial, en la escuela Normal Superior Juan María Gutiérrez Provincial n°35, de la ciudad de Rosario. Dicha Área comprende tres disciplinas: expresión corporal, música y plástica y se caracterizan por estar integradas. Es por ello, que requiere la presencia conjunta de los docentes que la dictan, garantizando así la integración. Este espacio busca enriquecer la autonomía de los futuros maestros, en el conocimiento de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional y expresivo; facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes -hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial- estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Inicial, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura. Que los niños/as enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos, en sus procesos de conocimiento, interpretación y creación del mundo, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas, fortalecer la actitud inventiva, crítica curiosa y creativa, para luego reconocerlas y potenciarlas en sus estudiantes. Siendo este un espacio ideal para introducirlos a diferentes experiencias estéticas interdisciplinarias; a través de vivencias sensibles y de disfrute, mediante procesos de elaboración y producción crítico-reflexivos. La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas, que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Paralelamente y atentas a la formación docente, nos proponemos brindar herramientas suficientes para que puedan realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada; para lo cual, se proponen instancias de integración interdisciplinar, en torno a la percepción y la producción simbólica. Abrir nuevas puertas a la percepción es uno de nuestros objetivos fundamentales.

El disfrute sensible y la creatividad, son fundamentales en la formación de los futuros docentes; es por ello que, esta propuesta habilita espacios para redescubrir, reconocer y valorar su potencialidad sensible y creativa. Asimismo, es esencial construir una disponibilidad lúdica y corporal, sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación y la creatividad en sus futuros alumnos.

Asimismo, es nuestra intención, interpelar los paradigmas tradicionales de formación docente, subyacentes en las prácticas educativas y en la cotidianeidad del sistema educativo, repensando el aprendizaje desde todas sus dimensiones: tiempo, espacio, múltiples lenguajes, vínculos; usando como puentes o metáforas estéticas estas vivencias, que se constituyen así en piedras fundacionales, internalizando las manifestaciones artísticas, desde una mirada superadora y libre de preconceitos. Siempre desde una perspectiva integradora del aprendizaje, se abordan los conceptos propios de estos lenguajes, en función de una producción creativa, intentado romper con los estereotipos y con los modos habituales de resolución estéticos e incorporando además, algunas herramientas TIC.

Por último, esta experiencia abre puertas a la construcción de nuevos sentidos, en torno al arte y a la educación artística; con el propósito de lograr la implicación personal y un posicionamiento estético, que finalmente trascienda esta propuesta.

Desarrollo de la propuesta interdisciplinar

Concepto de corporeidad

A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada biológicamente. (Calmels, 2014: 18)

Este proyecto se inicia con debates grupales acerca del concepto de corporeidad. La intención es hacer foco en el hecho de que no tenemos un cuerpo, sino que somos seres corporales; ya que esto, que nos resuena como algo tan conocido, parece ser un concepto totalmente ajeno al ámbito escolar y a sus prácticas habituales.

Repensar cómo un cuerpo le habla al otro desde su postura, su tono muscular, su proximidad o su distancia; permite establecer desde estas concepciones, nuevos modos de relación.

Metáfora visual

Las metáforas, como señala Gombrich, demuestran la extraordinaria elasticidad de la mente humana. (Gombrich, 1998: 27)

Una metáfora visual representa ideas, sensaciones o estados de ánimo, mediante imágenes de carácter simbólico. Es muy utilizada en cualquier ámbito de la imagen (diseño, publicidad, historietas y cómics); ya que es un recurso que permite, de manera rápida y sencilla, **hacer comprensible una idea o concepto**.

Se inicia repensando el concepto de metáfora visual y se proponen dos abordajes con diferentes perspectivas. En primer lugar, a partir de palabras que remiten a diferentes estados de ánimo, se convoca a elaborar una propuesta abstracta; utilizando como único recurso expresivo, el papel de diario. El mismo podrá ser intervenido con diferentes procedimientos: collage, recortado, rasgados, plegados, doblados, generando volúmenes y otros. La intención es generar una producción que remita a la palabra propuesta, sin apelar a formas reconocidas.

El siguiente abordaje, se realiza usando como disparador la lectura y análisis grupal de historietas, referidas a la problemática educativa. A continuación, se diseñan nuevas metáforas visuales, generando acuerdos previos en relación a aquello que desean expresar o cuestionar; utilizando los códigos del lenguaje plástico visual y sin recurrir a la palabra. Cada grupo presenta una metáfora visual, habilitando la lectura e interpretación de la misma, al resto del curso. Finalmente, desde la reflexión y el intercambio de opiniones, descubren el valor de las imágenes y de los códigos propios de este lenguaje; acordando su importancia fundamental, a la hora de comunicar y/o expresar una idea o concepto.

Autoconciencia corporal

Así como diferentes cuerdas de un instrumento registran diferentes vibraciones, lo mismo ocurre con los diferentes tejidos del cuerpo. (Cohen, 1991: 7)

Con el propósito de profundizar la percepción del propio cuerpo, su tono muscular, alineación, peso, equilibrio y ubicación en el espacio, se utilizan recursos provenientes de técnicas como la sensopercepción, la eutonía o el movimiento evolutivo.

Así se intenta hacer conscientes las tensiones musculares excesivas, hábitos posturales nocivos y patrones de movimiento poco eficientes que limitan el desempeño motriz; para comenzar a modificarlos.

Para ello, es esencial habilitar espacios donde los alumnos puedan descubrir, explorar y experimentar, desde lo perceptivo. Asimismo, el recorrido por diferentes experiencias cinestésicas, amplía las posibilidades motrices.

A partir de la vivencia, se fortalece la autoconciencia de lo corpóreo, en toda su complejidad. Esto permite entender al cuerpo, no sólo como lugar de cruce de las distintas dimensiones del ser, sino como lugar de movilidad permanente, de constante devenir.

Exploración sonora

Al hablar de instrumentos nos referiremos a todo objeto que nos interese por su sonido (...) (Vivanco, 1986: 10)

La exploración de un objeto con distintas acciones como frotar, percutir, entrechocar, estirar, pulsar y soplar, utilizando distintos elementos como mediadores, permite manipular e investigar el material sonoro. La escucha de la resultante sonora, permite una adecuada selección del sonido, que sea significativo para la composición sonora; de la misma manera que el artista plástico, dispone de la paleta de colores para la composición de su obra, los que recurren al lenguaje musical, pueden elegir, secuenciar, superponer los distintos colores sonoros para crear una composición.

Para este momento exploratorio, se divide el grupo en activos y pasivos, con el propósito que puedan vivenciar; y dar cuenta luego, con palabras, de las sensaciones experimentadas. El grupo de activos, realiza la actividad de exploración del objeto, atendiendo a determinadas pautas de dirección orquestal; y el grupo de pasivos, se dispone a la escucha con ojos cerrados, recostados y con respiración fluida. Esto permite la atención de la resultante sonora, provocando imágenes, evocaciones y distintas sensaciones. Luego se cambian los roles, los que ahora son activos, realizan otras exploraciones e interpretaciones con otras acciones; y el grupo de pasivos, se dispone a la escucha relajada con los ojos cerrados. La actividad provoca múltiples sensaciones que llevan a evocar imágenes de la vida cotidiana, de la naturaleza, de la infancia u otras etapas de su propio desarrollo.

Ronda de los sentidos

El mundo es la emanación de un cuerpo que lo penetra. (Le Breton, 2007)

Se busca brindar a los alumnos una gran variedad de estímulos auditivos, olfativos, táctiles, gustativos y cinestésicos; con la intención de ampliar sus registros perceptivos. A tal fin, se les solicita que se venden los ojos, anulando así la posibilidad de la visión; ya que, culturalmente, esta es la forma más inmediata de percibir el mundo. Este anclaje a la experiencia visual como principal forma de conocimiento, impide estar abiertos a las infinitas posibilidades, que brindan los otros sentidos.

La propuesta es transitar por múltiples experiencias sensoriales: audición de variados timbres sonoros, reconocimiento de objetos a través del tacto, degustación de diferentes sabores, registro de aromas y vivencia de diversos estímulos cinestésicos, Este viaje por el universo perceptivo, está también poblado de significaciones e imágenes asociadas, como huellas recientes o lejanas; algunas despiertan placer, otras quizás nostalgia. Todas, finalmente, luego de concluida la fase exploratoria, serán plasmadas en un texto poético.

Búsqueda de calidades y texturas en el movimiento

Entre la carne del hombre y la carne del mundo no hay ruptura, sino una continuidad sensorial siempre presente que responde simultáneamente a una continuidad de significaciones. (Le Breton, 2017)

La intención es habilitar herramientas para sacudir, desarmar los estereotipos y de esta manera desarrollar y ampliar el lenguaje corporal.

Se parte de la recuperación de las distintas experiencias sensoriales, intentando que las percepciones que tuvieron desde lo olfativo, auditivo o táctil, despierten el movimiento. En esta etapa, la propuesta de actividades, se orienta hacia la experimentación y toma de conciencia de las innumerables posibilidades que tenemos de combinar factores; tales como, espacio, tiempo, intensidad y peso para encontrar diferentes calidades de movimiento.

Así se investigan, diferentes formas de moverse; ya sea en acciones globales o segmentadas, jugando y familiarizándose con el manejo de la gravedad, el tono muscular, los diseños espaciales y las variaciones temporales.

Exploración y registro visual

Las fotografías son tal vez las más misteriosas de todas las cosas que conforman y densifican el entorno que reconocemos como moderno. (...) son, en verdad, experiencia

capturada, y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su modalidad adquisitiva. (Berger, 2004: 68)

En esta instancia, se convoca a las alumnas a tomar fotografías, a partir de una búsqueda grupal con cámaras fotográficas o celulares. Se propone que focalicen su atención, en el propio cuerpo y el cuerpo del otro; con diferentes consignas sucesivas, para la búsqueda y registro de las imágenes.

En un segundo momento, se abre esta búsqueda o exploración, para ir incorporando el contexto desde los cuerpos. La mirada comienza a circular para incorporar “lo otro”: objetos, texturas, formas y rincones de la escuela; a partir de una contemplación diferente, no convencional y desde la mayor diversidad de ángulos posibles. En otro encuentro, se propone realizar registros fotográficos, fuera del ámbito educativo. Y aquí surgen nuevas posibilidades, casi sin darse cuenta, las alumnas se involucran al punto de apasionarse. Ya que les permite focalizar en lo más significativo o revelador, enfatizando las cualidades propias de lo observado, como disparadores o propiciadores de sentimientos, sensaciones y emociones.

Esta es una instancia de búsqueda casi frenética; que se renueva luego de compartir las imágenes obtenidas, al finalizar cada búsqueda.

La interacción con el otro

Has venido a este mundo que no entiende nada sin palabras, casi sin palabras. (Porchia en Calmels, 2014: 19)

Se entiende la interacción grupal como instancia de aprendizaje y creación, que permite inaugurar, desde el disfrute, nuevas formas de comunicación.

Se recurre aquí a la combinación de factores de movimiento para generar distintas acciones: golpear, frotar, retorcer, sostener, presionar. Cómo deslizar sobre el cuerpo del otro, sacudirlo, hacerlo flotar. En esta instancia la comunicación pasa por explorar: cómo pueden vibrar juntos, encastrarse complementando espacios; o bien, cómo pueden compartir el peso o brindarse soporte.

Búsqueda de un hilo conductor

Una fotografía no es sólo una imagen (...) sino que es además una huella, algo directamente estarcido de lo real, como una pisada o una máscara mortuoria. (Berger, 2004: 70)

Toda manifestación artística, posee codificaciones conscientes y otras inconscientes; narra cosas que no son perceptibles, una puesta en escena que cambia el contenido. El ojo es el que organiza la acción y la organiza desde un punto de vista casi inconsciente. A medida que avanza este proceso, comienzan a buscar nexos entre las imágenes, esa huella que direcciona la búsqueda. Cuando finalmente aflora y es acordado por todos, continúan explorando, pero ahora de una manera consciente y focalizada. Por último, se realiza un recorte de cantidad, a partir de la selección de imágenes; considerando aquellas más propicias para lo que se desea transmitir. Durante todo este proceso, pudimos observar cómo fueron repensando los criterios de belleza y de obra de arte, reflexionando y cuestionando los mismos.

Sonorización de imágenes

Hay más en la vida de lo que puede describirse de manera literal. (D'Onofrio, 2012: 11)

A partir de las distintas imágenes seleccionadas, se realiza en grupo una búsqueda y exploración de los sonidos, atendiendo a las texturas sonoras, intensidades, timbres; con el propósito de encontrar los colores sonoros, que acompañen o anticipen a la imagen. Esta práctica, permite la acción creativa de las alumnas; así como la valoración y aceptación de estos recursos, para comunicar y expresar.

Antes de la última selección sonora, se proyecta cada imagen con el o los sonidos elegidos, esto posibilita enriquecer el trabajo final; a partir del agregado de silencios, como posibilidad expresiva de ausencia de sonido o la utilización de sonidos vocales y/o corporales “en vivo”; superponiéndolos o no, a los sonidos grabados, logrando así diferentes climas.

Trabajos de improvisación

El lenguaje desborda, de alguna manera, su forma propiamente verbal, hay muchas otras cosas en el mundo que hablan... Probablemente hay lenguajes que se articulan de una manera no verbal. (Foucault, 1964: 34)

Cuando se piensa en la improvisación como una forma de producción; es precisamente, porque una de sus cualidades específicas, es la de la discontinuidad.

La improvisación evoluciona de una manera no lineal, alejándose de formas composicionalmente acabadas. Al llevar esta propuesta al trabajo en dúos o grupos, esto

se hace aún más tangible, ya que la comunicación no se da desde la intención, sino desde la percepción

Se utilizan como herramientas las múltiples vivencias que tuvieron durante todo el proceso. Teniendo como disparador la exploración de alguna calidad de movimiento, la búsqueda se orienta hacia el encuentro con el otro: cómo congeniar, intercambiar información, o tomar alguna propuesta del compañero para desarrollarla.

De esta manera esa relación que se establece, no les permite seguir un patrón preestablecido, los lleva a dejarse sorprender. El movimiento se inicia desde el contacto o el juego con el otro y después van juntos hacia lo desconocido.

Así se comienzan a trabajar acciones que disparen imágenes e imágenes que disparen acciones. La conexión imagen-acción, aparece como una herramienta fundamental, para poetizar el movimiento.

Edición de imágenes y sonidos

El simple hecho de ser sensible a los estímulos, no es suficiente para que el hombre pueda cumplir esta tarea superadora. Se debe añadir (...) la posibilidad (...) de evaluar sus propias acciones, reaccionar sobre ellas, intercambiarlas y reestructurarlas. (Pericot, 1987:18)

Esta es una instancia de selección y toma de decisiones; es el momento de integrar las imágenes con los diferentes sonidos y silencios. Para lo cual, recurren a programas de edición de imagen y sonido; como por ejemplo, movie maker, gimp y otros; diseñando así, el montaje sonoro y visual para la presentación final.

También se contemplan los diferentes tiempos de permanencia de imágenes y sonidos, en relación a la acción de los cuerpos en escena.

Asimismo, acuerdan las sonorizaciones y/o percusiones corporales en vivo, en el caso particular de imágenes, que así lo requieran.

Composición final interdisciplinaria

..el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. (Deleuze y Guattari, 1997: 11)

Si bien este proyecto plantea la reflexión y evaluación continua durante todo el proceso, se acuerda como necesaria una puesta en escena final, para compartir lo realizado y completar así, el proceso creativo.

La producción final busca hacer una síntesis de las vivencias experimentadas durante todo el proceso. La idea es poetizar desde el movimiento, los sonidos y las imágenes. Es en esta instancia, donde más claramente se puede percibir, cómo los lenguajes se terminan entrelazando, generando redes de circulación y comunicación continua, en igual sintonía o registro.

A la manera de la metáfora del “rizoma” que proponen Deleuze y Guattari, se quiere dar prioridad a lo múltiple: multiplicar las miradas, las lecturas; respetando las individualidades dentro de la producción grupal. Tomar distancia de la narración y evitar todo aquello que defina una visión única, es esencial para que la propuesta permanezca abierta.

Entendiendo la interfaz como el lugar de la interacción, el lugar donde se desarrollan intercambios; proponemos encontrar reciprocidad entre sensaciones, sonidos e imágenes, interactuando con las proyecciones y encontrando continuidad con las mismas, de modo que el cuerpo en movimiento, sea una **interfaz sensible**.



Bibliografía

- Albert Blaser, James y Froseth, Phillis Weikart P (2001), en *Música y movimiento: Actividades rítmicas en el aula*. Barcelona: Graó.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001), en *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba- Primera edic.
- Berger, John (2004), en *Mirar*. Buenos Aires: De la Flor – Segunda edic.
- Brea, José Luis (2005), en *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, S.A.
- Calmels, Daniel (2004), en *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Danto, Arthur (2008), en *El abuso de la belleza: la estética y el concepto de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1997), en *Rizoma: Introducción*. Valencia: Ed. Pre-textos.
- D' Onofrio, Silvana (2012), en *Música y Artes Visuales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Gombrich, E. H. (1998), en *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Madrid: Ed. Debate.
- Le Breton, David (2007) Ensayo para una Antropología de los sentidos. En www.revistakine.com.ar
- Pericot, Jordi (1987), en *Servirse de la imagen. Un análisis pragmático de la imagen*. Barcelona: Ariel.
- Quin, R. y Otros (1993) Cap.IV: "Formas de representación, estereotipos y medios de comunicación" (Pp. 222/252), en *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: De la Torre.
- Saita, Carmelo (2002) en *El diseño de la banda sonora*. Buenos Aires: Saita Publicaciones Musicales.
- Schafer, Murray (1967) en *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, Murray (1969) en *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Vivanco, Pepa (1986) en *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi

21. “VER PARA ENTENDER”

La experiencia de materias de arte en otras disciplinas

Relatoría de experiencias

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística.

Silvia Gago

Leticia Oliva

Facultad de Arquitectura y Diseño

Departamento de Arte- UADE

Somos testigos de cómo las tecnologías multiplican imágenes en velocidad y continuidad sin dejar espacio exento a esta penetración avasallante. Ante este fenómeno, está presente el miedo que la primacía de la imagen generada por los multimedios y la televisión, sean causantes de una visión vacua, tendiente a anular el pensamiento crítico y la capacidad de abstracción del individuo, como fuera señalado, décadas atrás en “El homo videns” (Sartori, 1998). En diálogo con Walter Benjamin y Theodor Adorno, Sartori señala que el sujeto ha pasado de una cultura escrita a una cultura visual, perversamente formadora de opinión y empobrecedora del aparato cognoscitivo, acusando a la educación, por dejar un espacio vacío para que el impacto negativo de la imagen acontezca.

A partir de pensar si el arte debe afrontar el desafío de la alfabetización visual, devolviendo a la imagen el carácter de una representación sensible donde el sujeto pueda tomar conciencia de su sociedad y de sí mismo, es que se relata el desarrollo de un proyecto de arte dentro de la Universidad Argentina de la Empresa, que trabaja transversalmente dentro de las licenciaturas de diversas disciplinas.

Arte, educación e imagen: repensar lo naturalizado

Somos testigos de cómo las tecnologías multiplican imágenes en velocidad y continuidad sin dejar espacio exento a esta penetración avasallante. Ante este fenómeno, está presente el miedo que la primacía de la imagen generada por los multimedios y la televisión, sean causantes de una visión vacua, tendiente a anular el pensamiento crítico y la capacidad de abstracción del individuo, como fuera señalado, décadas atrás en “El

homo videns” (Sartori, 1998). En su tesis de los años noventa, Sartori señala que el sujeto ha pasado de una cultura escrita a una cultura visual, perversamente formadora de opinión y empobrecedora del aparato cognoscitivo, al punto de anular la capacidad de pensamiento y articulación de ideas abstractas.

Los efectos producidos por la reproductibilidad técnica, especialmente de la fotografía y el cine, ya están planteados en los debates de Walter Benjamin y Theodor Adorno. La democratización de la cultura, que permite la reproductibilidad, está destinada a emancipar a las masas o a ser una herramienta de control político.

Sartori retoma estas reflexiones, pero hace explícita la responsabilidad de la educación en ellas, planteando que la institución misma deja un espacio vacío para que el impacto negativo de la imagen acontezca, y alerta sobre las consecuencias de cómo estos cambios afectan al sujeto en el plano individual, político y cultural.

Estas preocupaciones continúan vigentes, con la salvedad de que nuevos dispositivos, cada vez más seductores absorben hasta los más pequeños tiempos de los sujetos. Es moneda corriente ver a transeúntes atravesando la ciudad absortos en las imágenes y en los mensajes fragmentados de su celular. Al simple movimiento de un dedo, discurre un mundo de imágenes que son percibidas simultáneamente al mundo real circundante, como un gran collage dadaísta, donde además el individuo acciona.

Parecería que estamos naturalizando la existencia de una nueva atención inatenta, que como ya se observara en el shock producido por el cine (Benjamin, 1989), no permite un espacio de reflexión entre una imagen y otra, pero sí realizar tareas dentro de un cierto estado de normalidad, respondiendo de algún modo al vertiginoso contexto. En esa posibilidad de recepción en la dispersión se abre un espacio donde los productos de la industria cultural pueden ser consumidos rápidamente, incluso en estado de distracción (Horkheimer y Adorno, 1971).

Esta atención dispersa se hace presente en todos los lugares invadidos por dispositivos móviles. De este modo, aparecen carteles prohibiendo el uso de celulares como algo nuevo en el ámbito educativo. Las aulas no quedan exentas a estos cambios, por el contrario, son un ámbito para enfrentarlos y readaptar el uso de la imagen en función de efectos reflexivos y liberadores, aunque no se tenga total certeza de cómo hacerlo.

Lo que se pone en cuestión actualmente, es si la experiencia con las imágenes deja de ser definitivamente reflexiva, o si se trata de una experiencia empobrecida sobre la cual, la educación en el arte puede accionar.

Es importante señalar que mientras el desarrollo de una cultura visual tendió a avanzar rápidamente, la educación en el arte, se retrajo o su desarrollo fue insuficiente. Lo cierto es que hoy, el tema de la relación de los individuos con dispositivos cada vez más fascinantes en la emisión de imágenes, aparece como una preocupación en la educación primaria y secundaria, continuando su existencia en los niveles superiores universitarios, cuando las carreras, en especial técnicas o científicas, se aíslan en su campo de especialización y terminan de alejarse del estudio de la imagen y del arte, por ser visto como algo muy ajeno a su quehacer e incumbencias específicas laborales.

A lo largo de la historia, el arte ha tenido una relación de permeabilidad con el medio, pudiendo incorporar y al mismo tiempo criticar, los avances técnicos de cada época, en especial moderna y contemporánea, sin embargo, parecería que para otras disciplinas esta interrelación no se ha desarrollado de la misma forma. Desde una visión técnica o científica, el arte suele ser considerado como algo prescindible y ajeno a la realidad.

Esta ausencia de comprensión y distancia que ponen otras asignaturas con el lenguaje visual, no permite percibir en qué medida todos los sujetos están relacionados con cuestiones referentes al arte, por el simple hecho de ser parte de una cultura visual. Pero además, negar la relación con los estudios que se ocupan de la imagen, es permitir su utilización manipuladora frente a sujetos vulnerables, sean de la disciplina que sean.

Basta observar la publicidad, el despliegue de una campaña política, o el diseño de todo lo utilitario que nos rodea, para darnos cuenta de la gran cantidad de recursos artísticos aplicados, a los cuales el colectivo social se encuentra expuesto y que están presentes atravesando todas las áreas. Continuamente nos enfrentamos a la gran paradoja fotográfica (Barthes, 1986), que pone en cuestión la objetividad de la imagen. Sabemos que no estamos frente a un *analogon* de la realidad, sino a la construcción intencional de un mensaje, que no podemos descifrar sin herramientas adecuadas de análisis. También, estando atentos al uso de imágenes plenas de esteticismos, que juegan con pregnancias y colores, se puede descubrir que no son más que un despliegue de recursos tendientes a captar nuestra atención y emoción. Como diría Cézanne (Hesse, 1994), reflexionando frente a sus cuadros, a fines del siglo XIX, son realizaciones que crean estructuras cromáticas para anclarnos en un estado anímico. Es decir, que ya en el

juego expresivo que sentó las bases del arte moderno, hay una total conciencia y conocimiento de cómo trabajar con la sensación a través del color y la composición, para movilizar la emoción propia y del otro, y así su memorización emotiva.

En nuestra cultura, altamente estetizada, gozamos de despliegues de color frente a pantallas, nos dejamos impactar por carteles en la vía pública y tentar frente a vidrieras y góndolas sin entender que, en muchos casos, ese recurso usado es parte de la construcción de un sistema de representación visual que deviene del arte.

Las construcciones heredadas del arte moderno que hoy conviven con las contemporáneas, lejos de ser algo exclusivo de un museo o galería, aparecen en lo cotidiano, reelaboradas con una intención que se encuentra con un espectador absolutamente permeable y sin defensas.

El arte, en el ejercicio de su disciplina analiza y debate la construcción de los sistemas de representación visual de cada época, por lo que hoy tiene herramientas capaces de contribuir a una especie de alfabetización visual que amortigüe el impacto abrumador y manipulador de la imagen.

Así como no se pone en duda la necesidad de comprender la construcción de nuestro lenguaje oral y escrito, como primera instancia de la comunicación y educación, hoy, con el avance de una cultura de la imagen, tampoco habría que dudar a la hora de afrontar el desafío de esta necesidad de alfabetización visual en todos los niveles educativos.

De no accionar por dentro y por fuera de las instituciones con proyectos educativos de arte, donde el aprendizaje de la retórica de la imagen sea un medio para ver y entender la realidad, y no para diluirse en una dispersión, se estaría dejando un vacío pedagógico importante para que acontezca el impacto negativo de la imagen, tal y como acusara apocalípticamente la tesis de Giovanni Sartori.

De la provocación a la acción: el arte en otras disciplinas

Ante el convencimiento de accionar en vacíos educativos, potenciado el desarrollo de un individuo crítico, surge un proyecto de arte dentro de la Universidad Argentina de la Empresa.

La presencia del arte en la universidad posee una breve historia. En un primer momento se trataron sólo de materias aisladas y casi invisibles, incluidas exclusivamente dentro de áreas humanísticas, para luego convertirse en un plan académico de mayor

independencia y jerarquía, que tuvo visibilidad a partir del afianzamiento del UADE Art Institute. Este proyecto propone materias de arte, como “Introducción a la comprensión del arte contemporáneo”, ramificada en diversas especialidades optativas, pensadas para atravesar transversalmente, pero con carácter obligatorio, a la mayoría de licenciaturas existentes en la universidad, además de expandir una galería de arte con actividades cercanas al alumnado y la comunidad. En el año 2012 se consolida el Departamento de Arte que gestiona a través de un equipo de 15 docentes el dictado de 15 asignaturas, organizadas en 60 comisiones que reúnen alrededor de 3000 alumnos al año.

Lejos de ser éste un territorio de comodidad, es el ámbito donde fluyen y se manifiestan auténtica y espontáneamente las tensiones sociales y reflexiones antropológicas más profundas; lo que compromete a los actores involucrados a repensar continuamente la intrincada relación entre educación, individuo y sociedad, a través y por el arte.

¿Pero por qué, más allá de trabajar sobre la necesidad del conocimiento de lenguajes visuales, lo que llamamos alfabetización visual, es el espacio de arte el que asume la responsabilidad de ser el territorio en dónde se libran semejantes pugnas? Una posible respuesta es porque simbólicamente el arte se transforma en un escudo de Perseo (Grimal, 2010), ya que trabaja con una imagen reflejada del mundo al que se intenta comprender y vencer en sus complejidades. Entendiendo que las imágenes o creaciones artísticas, no responden sólo a una cuestión meramente estética o histórica, sino a una propuesta profundamente conceptual, es en donde el arte se transforma en una herramienta que ayuda al alumno a ver y entender el mundo que lo rodea y las derivas que de éste devienen, a la vez que lo resguarda cada vez que sobre el tensionen las complejidades de la cotidianeidad.

Es decir que todas las imágenes que se perciben del mundo, no sólo tienen que ser decodificadas, sino abordadas en un ámbito donde puedan ser repensadas. Es ahí, donde el arte hace otro aporte, ya que tiene la capacidad de evocar y sintetizar los emergentes sociales a través de la creación simbólica, además de generar un tiempo detenido de reflexión que es el que diariamente se pierde frente al bombardeo de imágenes.

Es frecuente que ante producciones realizadas por artistas, o por estudiantes mismos, los temas aborden zonas existenciales y debates críticos, altamente conflictivos y hasta personales, sin exponer a cada uno de manera directa. Tomar distancia y trabajar en el campo de lo simbólico, todo aquello que tensiona sobre lo social y los límites mismos de

la vida, es justamente lo que a la vez de posibilitar un conocimiento y reflexión profunda, genera confusión y cierto prejuicio sobre el arte, como algo que está fuera de la realidad, cuando se trata justamente de lo opuesto.

No es posible comprender el arte como manifestación humana sin reconocer una instancia de producción subjetiva que no está mediada ni por el lenguaje, ni por ninguna forma de racionalidad, a pesar de que pueda organizarse en formas racionales de expresión. Los sentidos subjetivos permiten la emergencia de figuras simbólicas de naturaleza diferente, que solo son visibles a través de la fuerte emocionalidad asociada a ellas procedente de las configuraciones subjetivas del autor. (Bourdieu, 2003).

La idea del símbolo, que tiende evocar el mundo abstracto y esencial del individuo pero de manera indirecta y más ordenada, es parte de un saber que se debe explicar y trabajar especialmente en el marco universitario, ya que este ámbito tiende a desarrollar fuertemente el pensamiento racional como única vía valedera de acceso al conocimiento.

Si tenemos en claro que todos los procesos humanos son producciones de sentido subjetivo, incluso los cognitivos, podemos explicar las interrelaciones entre ciencia y arte que frecuentemente han sido consideradas formas totalmente incompatibles de producción humana. Tanto en el científico, como en el artista, está presente la riqueza de su autobiografía en las representaciones que construye, con independencia del tipo de recursos que usa para demostrar su pertinencia sobre la realidad que estudia. Tal y como afirmó Vigotsky, no existe la creatividad sin la imaginación, y esta se alimenta del conjunto de sentidos subjetivos que caracterizan la forma en que los procesos vividos se configuran en la subjetividad. (Vigotsky, 1965) Así la persona con sus recursos subjetivos es parte inseparable de cada experiencia vivida, de ahí la imposibilidad de controlar o excluir lo subjetivo en una producción humana, cualquiera que sea su carácter.

Si anexamos a todas estas aseveraciones además el hecho de que actualmente atravesamos el paradigma del pensamiento complejo (Morin, 2001), en donde la racionalidad y el desarrollo de la percepción, la intuición y el cultivo de la emotividad son igualmente legítimos y que ambas vías son capacidades y herramientas del saber que tiene el hombre para el conocimiento del mundo (Colombres, 2004), y lo sumamos a la concepción de aprendizaje pleno (Perkins, 2010), este proyecto permite abordar la problemática de enseñar y aprender en la multiplicidad contemporánea actual, por medio de una propuesta alternativa a la atomización y categorización usualmente aplicada en el sistema de enseñanza universitario, brindando una posibilidad de formar profesionales

con respuestas más creativas e innovadoras, no sólo en su disciplina sino para la sociedad misma.

De la acción al método: estrategias para aprehender lo social y lo individual

La tensión y búsqueda en la que se instala el proyecto de arte en la universidad, es un lugar de cambio que requiere de una observación permanente. Dentro del desarrollo de materias transversales, el acopio de información es tomando de forma sensible a modo de diarios de campo, que puedan posibilitar la reflexión sobre lo hecho en cada materia y proyectar hacia el futuro una dinámica de continua elaboración. Desde ese accionar es que se recurre a la observación participante como metodología rectora, ya que en disciplinas sociales es un instrumento legítimo de estudio cualitativo. Estos métodos de recolección de datos, tales como encuestas, entrevistas, observación y análisis de documentos y producciones, incluidos bajo el término global de "métodos etnográficos" (Kawulich, 2006), aunque no son tomados como una propuesta rigurosa, son muy útiles para conocer el impacto del arte dentro de la universidad y poder repensar actividades, partiendo siempre de la convicción de que el arte es la creación más indirecta en que la sociedad aparece de forma nítida en dimensiones veladas al sentido común.

El trabajo de observación, reflexión y acción, permite que los formatos de las materias y programas se reelaboren continuamente, de acuerdo a necesidades emergentes del alumnado mismo. Las materias que fueron gestándose dentro del proyecto, remiten por su formato académico a cierto recorrido histórico, presentando a los alumnos la construcción moderna y contemporánea desde diversas producciones estéticas. Sin embargo el objetivo final no es el conocimiento historicista del arte, sino el poner en juego la comprensión de distintas construcciones artísticas de cada tiempo, analizadas como emergentes de diferentes cosmovisiones hegemónicas.

El conocimiento y la revisión de los distintos modos de representación visual, permite abordar las variables políticas y sociales de cada momento, junto con la necesidad de construcción y también la disolución de modelos que tuvieron lugar a lo largo de la historia. En el trabajo de análisis de obras, se hacen visibles los estereotipos que cada sociedad configuró y la lógica de su edificación y reemplazo, pudiendo entender a nuestro tiempo como una construcción más que puede y debe ser variada por el sujeto.

Teniendo presente que el arte es además una expresión plena de la subjetividad humana, que se apoya en procesos que han sido históricamente excluidos o tratados de forma muy secundaria por las propias ciencias humanas, otra propuesta que surge como polémica, es trabajar desde la práctica, la fantasía y la imaginación. Estas, no se legitiman por su correspondencia con ningún sistema de la realidad que aparezca como referente objetivo de las acciones humanas, sino por los nuevos modelos y opciones que nos permiten construir nuevas representaciones sobre el hombre y el mundo. La fantasía y la imaginación tan presentes en el arte, son una forma de generar opciones humanas frente a todos los órdenes y prácticas socialmente aceptadas. (González Rey, 2008).

En el aula, se anima a los estudiantes a entrar a procesos simbólico-emocionales, liberadores de imaginación y fantasía, entendiendo que no sólo son una réplica del mundo, sino una producción en la cual la organización individual se expresa.

Desde lo vivencial se comprende que la cultura humana no es una producción racional, es una producción subjetiva que expresa las profundas emociones que el mundo vivido genera en el hombre, las que se integran recursivamente con diferentes procesos simbólicos y cuya unidad es lo que se define como subjetividad. (González Rey, 1991, 1995, 2000, 2002, 2005).

Para el alumno, poder pensar la construcción social como un continuo plasmado en diversos órdenes, es lo que lo anima y habilita a desarrollar una nueva percepción y aprehensión del mundo propio y circundante. En general, la posibilidad de salir de un viejo orden genera la sensación de enfrentarse al caos, que es lo que más desestabiliza y a lo que más se teme. Parecería, que pretendemos ser parte de un constante cambio sin modificar la concepción del mundo, que pesa como algo inalterable. En definitiva, la sensación de caos es todo aquello que simplemente se escapa a los parámetros conocidos y estereotipos habituales, y por lo tanto es lógico que implique un enorme esfuerzo de pensamiento que requiera de un acompañamiento para su asimilación.

El arte muestra el orden que cada sociedad ha dado a su caos, permitiendo una dinámica reflexiva acerca del presente. La misma definición de caos, remite a una estructura compleja de unidades diferentes e independientes, dice Felipe Noé. Cuando se comprende esa complejidad, todo parece ordenarse, de lo contrario es caótica. En tal sentido el caos es siempre gestativo y es un orden implícito. Asumir el caos es asumir ese orden al que nos negamos en defensa de uno anterior. (Noé, 1991)

El trabajo de habilitar, comprender y ordenar el caos, mediado por el arte, es lo que le da al alumno una auténtica posibilidad de elección sobre lo que desea construir para su vida y su entorno. Desde este lugar el arte trabaja fuertemente traccionando lo social con lo individual, sin olvidar el objetivo esencial que es lograr una mayor libertad de pensamiento, búsquedas y decisiones que contribuyan a la configuración de una construcción deseada en la vida, entendida como un orden abierto, propio de una época que busca su propio devenir. El asumir el caos para generar un nuevo orden tiene una fuerte implicancia colectiva, pero también pone en juego la elaboración y superación de conflictos internos que son de alcance particular.

Todo proyecto cuando se cristaliza muestra sus fallas y deja ver nuevos espacios vacíos donde operan impactos negativos, sobre los hay que reflexionar y nuevamente accionar, pero justamente es en la acción y en el lugar que ocupe el arte, donde se puede devolver a la imagen el carácter de una representación sensible donde el ser humano tiene una imagen de su sociedad y de sí mismo, toma conciencia de sí: se ve. (Jimenez, 1986).

Bibliografía

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires, Argentina: Paidós S.A.
- Benjamin, W. (1989) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires, Argentina: Taurus
- Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico (El poder de lo simbólico)*. Rio de Janeiro. Brasil: Bertrand.
- Colombres A. (2004) *Teoría Transcultural del Arte: hacia un pensamiento independiente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol
- González Rey, F. (1991). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Ciudad de México. México: Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Ciudad de México, México: Thomson.

- González Rey, F. (2005). *O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo, Brasil: Thomson.
- González Rey, F. (2008) *Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro*. Bogotá. Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Grimal, Pierre (2010). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Hesse W. (1994). *Documentos para la comprensión del arte moderno*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1971). *La industria cultural en Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Argentina: Sur
- Jimenez J. (1986) *Imágenes del hombre*. Madrid, España: Ed. Tecnos
- Kawulich, B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos*". En: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Editorial Gedisa.
- Noé, L.F. (1991). *Eso que llamamos caos*. Buenos Aires, Argentina. Revista Cíclope. N°1.
- Perkins, D. (2010) *"El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación"*. Buenos Aires. Argentina:Paidós.
- Sartori, G. (1998) *"El hommo videns. La sociedad teledirigida"*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara S.A.
- Vigotsky, L. S. (1965). *"Psikjologia istkustva (Psicología del Arte)"*. Moscú, Rusia: Editora Iskustvo (Arte).

22. Trabajar con el otro desde el arte

Arte contemporáneo para no especialistas como materia universitaria

Relatorías de experiencias

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Valeria Stefanini

Departamento de Arte

Facultad de Arquitectura y Diseño

Fundación UADE

Pensar una materia de arte contemporáneo para alumnos de carreras tan disímiles como contabilidad, marketing, ingeniería u otras, que cursarán un sólo cuatrimestre de Arte, obliga a una profunda reflexión sobre la práctica y sobre cómo diseñar una asignatura que permita comprender la complejidad de la disciplina y los cruces que la conforman.

Para dar cuenta de esa realidad, el objetivo principal de la materia debería ser la reflexión acerca del concepto mismo de arte. Si bien abordar la asignatura desde este lugar implica iniciar el recorrido desde el problema, resulta fundamental para entender desde dónde proponemos pensar el arte. Edgar Morin incorpora el concepto de caos, este concepto es el que muchas veces tratamos de evitar suponiendo que el breve tiempo de un cuatrimestre no alcanza para sumergirse en él y poder transformarlo en un espacio de libertad reflexiva, pero el intento de construir un abordaje ordenado del arte contemporáneo quita del centro del debate la cuestión por el mismo campo de estudio y transforma la disciplina en una colección de imágenes para ordenar.

Cuando la pregunta se abre y se habilitan las respuestas es el momento propicio de iniciar una reflexión.

Trabajar con el otro desde el arte

Arte contemporáneo para no especialistas como materia universitaria

Este escrito surge impulsado por una serie de preguntas rectoras que tienen su origen en la reflexión de la propia práctica docente.

Nuestra primera pregunta es la pregunta por el mismo principio de nuestro trabajo que indaga sobre el motivo de existencia de nuestras materias ¿por qué ofrecer una materia

de arte a alumnos que han elegido estudiar disciplinas que en una primera mirada se pensaría que no tienen ninguna relación con el arte y quizá ni siquiera con la imagen? Y si encontráramos respuesta y esta fuera afirmativa y entendiéramos que de alguna manera el incorporar materias artísticas a todos los alumnos en una formación universitaria, más allá de la propia especificidad de sus disciplinas fuera importante y significativo, la segunda y necesaria pregunta debería ser entonces: cómo lograrlo, cómo trabajar esa materia de tal forma que sea accesible en un sólo cuatrimestre para gente de formaciones tan heterogéneas, sin conocimientos particulares previos y sin perder por esto la especificidad que la propia disciplina necesita.

La Universidad Argentina de la Empresa (UADE) incorporó al plan de estudios de las carreras la obligatoriedad de elegir materias optativas de arte, como son: Música Contemporánea, Artes Performáticas, Cine y Video y Arte y Fotografía.

En este caso en particular la reflexión se centrará en el desarrollo de la materia de Arte y Fotografía para alumnos de carreras como Contabilidad, Administración de Empresas, Administración Agropecuaria, Economía, Ingeniería, Marketing, entre otras. Los grupos son numerosos y se conforman de alumnos de múltiples disciplinas que se acercan en la mayoría de los casos por primera vez al arte.

La materia de Arte y Fotografía se centra en el estudio y análisis específicamente de las artes visuales, iniciando un poco antes en la primera ruptura de la Academia para llegar hasta el arte actual. Esto implica una dificultad extra que es la comprensión de movimientos y períodos muy complejos sin tener la posibilidad de acercarse previamente a otros momentos de la historia que por su distancia en el tiempo puedan ser más accesibles y habiliten un marco para iniciar una reflexión sobre el presente. Entonces se genera otra pregunta, ¿cómo trabajar arte contemporáneo como primera y única materia de acercamiento a la comprensión del fenómeno artístico?

De la propia dificultad que supone el abordaje de esta disciplina surgió un proyecto institucional que une a los distintos docentes de la materia y habilita un espacio de diálogo e investigación en el que se evidenció desde la necesidad de reflexionar acerca de los propios objetivos planteados hasta la utilidad de construir un corpus de materiales didácticos para trabajar con los alumnos.

El interés que despierta este proyecto surge de la necesidad de realizar una construcción pedagógica que fundamente una metodología de enseñanza del arte contemporáneo como un aprendizaje significativo que permita una comprensión más

profunda del propio quehacer creativo y de la relación del individuo y del profesional con su entorno.

Eisner (1995) en su texto *Educación y la visión artística*, parte de una pregunta similar a la que formulamos anteriormente: ¿por qué enseñar arte? Y piensa en la justificación de la disciplina planteando dos abordajes posibles y muy diferentes, en primer lugar una mirada contextualista que entiende la enseñanza del arte como un camino estratégico y facilitador para el aprendizaje de muchas otras cosas diferentes al arte en sí. En el caso de alumnos universitarios podría pensarse que desde un abordaje contextualista la incorporación de estas materias sirve para que el alumno trabaje distintas formas de expresión, que ejercite herramientas de comunicación, canalice su stress producto de la presión cotidiana, hasta que posea cierto conocimiento general más allá de la especificidad de su disciplina. No está mal, pero no resulta suficiente trabajar y reflexionar sobre una materia que tendrá objetivos tan limitados, si transformamos el acercamiento al arte en un barniz de cultura y conocimientos generales estaremos simplificando nuestro quehacer de manera lamentable.

El otro modo de pensar en la importancia de incorporar materias artísticas es la posición esencialista y Eisner plantea que estos pensadores,

Replican que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, y que la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. (pág. 5)

El arte sirve para entender el arte y ese objetivo es en sí mismo lo suficientemente relevante y significativo.

Nuevamente Eisner nos guía en el camino cuando nos plantea su punto de vista acerca de la justificación para incluir el arte en la escuela norteamericana, más allá de la especificidad del análisis que el autor realiza en un contexto determinado, ciertos elementos pueden servirnos para pensar el arte en otros ámbitos, por ejemplo al exponer su propia opinión de la importancia del arte,

En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la

conciencia humana que ningún otro campo aborda: *la contemplación estética de la forma visual*.⁴⁶

...Las artes visuales proporcionan a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo también para poder valorarla. (pág. 9)

Entendemos la importancia creciente de nuestra disciplina ya que en una sociedad que basa su comunicación en la circulación de imágenes las estrategias de decodificación son fundamentales e inexploradas, son un recurso para comprender el mundo y nuestra relación con él, son un recurso de acercamiento al otro y a nosotros mismos. Pero estar familiarizado con la imagen y expuesto continuamente a esta no implica que tengamos elementos que nos permitan pensarla y esto es lo que redundaría en que el acercamiento a una materia de arte sea significativo más allá de la orientación de la carrera elegida.

La segunda pregunta entonces es cómo acercarse a esta materia sin simplificarla y esquematizarla y a pesar de esto lograr abordarla en un cuatrimestre, sobre qué hay que trabajar pero sobre todo de qué manera hacerlo.

En el momento de reflexionar acerca de la materia de Arte y Fotografía la metodología de abordaje del arte contemporáneo constituye nuestra definición misma del propio objeto de estudio. La construcción del arte contemporáneo debe fundamentarse en su complejidad y multiplicidad. La adecuación de un corpus de textos que presenten diferentes abordajes es fundamental para defender una concepción del arte como tensión de múltiples factores, de múltiples miradas y relaciones.

No hay arte contemporáneo desde un discurso homogéneo y único que sólo puede lograr limar sus aristas y por consiguiente su significado y significación. El arte contemporáneo se nos impone desde la formulación de problemas, y es fundamental que en el acercamiento a su estudio el alumno comprenda y se reconcilie con el concepto mismo de complejidad.

Los textos que han reflexionado sobre el arte contemporáneo y sobre su misma definición provienen de diferentes espacios de pensamiento, de la teoría del arte, de la sociología del arte, de la estética, de la ética, de la historia del arte, de la filosofía. Cada aporte es fundamental y no se deberían recortar en el dictado de una materia por las necesidades y presiones del tiempo de duración de un cuatrimestre.

⁴⁶ En cursiva en el original.

Es frente a esta situación, que opone la necesidad al tiempo disponible, que se hace necesario pensar en profundidad acerca de las estrategias que podemos producir para hacer el camino transitable y no por esto cerrarlo simplificándolo demasiado.

Umberto Eco señala que en la biblioteca universal todos los libros dialogan entre sí, se vinculan y establecen luchas y alianzas estratégicas. En sus estudios sobre pedagogía y comunicación Morin entiende que no importa cómo sea el grupo que se establece, cada individuo al hablar lo hace dirigiéndose especialmente a un receptor, no dialoga en general ni con el grupo en su totalidad sino que en cada una de sus intervenciones se dirige a un interlocutor particular. Los textos que reflexionan sobre arte contemporáneo operan de la misma manera, cada teoría que se establece es un fragmento de un dialogo que está sucediendo o que sucedió anteriormente. Ignorar esas relaciones que se plantean en los textos nos quita la capacidad de comprender realmente cada uno de los puntos de vista en profundidad y en toda su complejidad.

En su texto *Epistemología de la complejidad*, Edgar Morin (1994) señala que asimilamos la idea de complejo con dificultad, complejo es algo que nos resulta difícil de comprender, de explicar o pensamos que será difícil de entender para el otro. En primer lugar esto implica partir de un preconcepto por el cual nos disminuimos y disminuimos al otro y a nuestra capacidad de comunicarnos, en segundo lugar esto genera que muchas veces forcemos una adaptación de contenidos simplificada y despojada de toda la riqueza que por su multiplicidad posee.

El arte, y especialmente el arte moderno y contemporáneo, es complejo pero no necesariamente difícil. Es complejo ya que en él intervienen multiplicidad de factores, de actores y de puntos de interpretación teórica, y de modelos de análisis. La simplificación de estos contenidos se comprende ya que como docentes debemos adaptarnos a un espacio físico con determinados recursos, a un tiempo nunca suficiente y a un alumnado con diferentes intereses y distintos conocimientos previos. Y de este modo, casi de manera natural y sin dar pie a la reflexión, transformamos una materia de arte en la ordenación en períodos, lugares, movimientos y autores, en la organización de un montón de imágenes que entran al cuaderno cual figuritas a un álbum infantil.

El arte se debe explicar desde el arte mismo, pero necesita apoyarse en otros conocimientos también, ¿cómo abarco todo en el lapso de un cuatrimestre? Desde teoría del color, composición, historia, política, filosofía, literatura, técnicas, teatro, música, sociología, dibujo, anatomía, cine, y muchas cosas más que permitirían tener una

comprensión en profundidad de un movimiento o una obra y la lista entonces puede ser abrumadora.

El arte no es un fenómeno aislado, es muy diferente de la construcción de la idea del artista solitario que desde su taller silencioso concibe una obra ignorando al resto del mundo. El artista es un factor social y político, en relación dinámica con su contexto, con otros artistas, con el pasado, con el presente y con el futuro.

Morin (1994) plantea que la primera complejidad es que “nada está realmente aislado en el Universo y todo está en relación.” (pág. 422) frase que enuncia un acercamiento al conocimiento total que es abrumador. “Debemos, pues, trabajar con el desorden y con la incertidumbre y nos damos cuenta de que trabajar con el desorden y la incertidumbre no significa dejarse sumergir por ellos...” (págs. 426-427)

¿Cómo diseñar una materia que permita comprender en sí misma toda la complejidad?

Más difícil aún sería enseñar arte sin abordar todos los cruces que la conforman.

En el texto Edgard Morin (1994) reflexiona acerca de este tipo de preguntas, por ejemplo cuando más allá de la especialización que se genera en las ciencias surge la interrogación por el propio sentido de la vida,

No podemos vivir escamoteando estas cuestiones como si fueran tontas o insanas; se las puede eliminar, sin duda, pero entonces la única función del conocimiento será la manipulación. Como bien lo vio Husserl, a partir del momento en que dejó de plantearse interrogantes sobre sí misma, sobre su marcha, sus fundamentos, su alcance, la ciencia, o mejor dicho la tecnociencia, se convirtió en una máquina ciega. (pág. 425)

Morin incorpora el concepto de caos, este concepto es el que uno trata de evitar suponiendo que el breve tiempo de duración de un cuatrimestre no es el espacio indicado para sumergirse en él y transformarlo en algo productivo, creativo, en un espacio de libertad reflexiva. Por otro lado muchas veces partimos del temor y de preconceptos acerca de la capacidad que nuestros alumnos puedan tener para abordar conceptos complejos. Morin plantea que “El verdadero pensamiento es el que mira de frente, enfrenta el desorden y la incertidumbre.” (pág. 427)

Parecería que la otra opción que enfrentamos es la memorización superficial y dificultosa de un montón de datos a los que luego no se les podrá dar sentido, se olvidaran y licuaran. El arte sin su complejidad no sirve.

Con respecto a esto el principal problema que enfrentamos es que muchos de los alumnos que empiezan la materia están acostumbrados desde el colegio a estudiar de forma memorística, haciendo grandes esfuerzos por recordar fechas y datos sin reflexionar y relacionarlos entre sí, sin preguntarse acerca de las connotaciones que tiene lo que estudian, qué es lo que cada cosa significa, cómo incide el pasado en el presente, siendo que esta materia es de arte el desafío es modificar la relación que los alumnos tienen con el aprendizaje de la historia y con el aprendizaje en sí mismo.

Nuevamente Morin piensa sobre esto,

Sabemos que la realidad – lo que llamamos la realidad que percibimos- la percibimos solamente gracias a nuestras estructuras mentales, a nuestros patterns que nos permiten organizar nuestra experiencia en el tiempo y en el espacio. Hacíamos como si el mundo exterior fuera un mundo que existiera en sí, cuyo reconocimiento fuera el reflejo fotográfico correcto. Ahora bien, ésa es precisamente la idea que hay que superar, desde el momento que sabemos que todo conocimiento es una traducción y una reconstrucción. (pág. 431)

Si tenemos grabadas en nosotros esas formas de pensamiento que nos llevan a reducir, a separar, a simplificar, a ocultar los grandes problemas, esto se debe a que reina en nosotros un paradigma profundo, oculto, que gobierna nuestras ideas sin que nos demos cuenta. Creemos ver la realidad; en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver. (pág. 425)

La ruptura de ese paradigma tiene que ser el objetivo central de la materia, es lo único que le da sentido en un programa de carreras tan diversas, el estudio del arte no son fotos de obras que se amontonan y reproducen en un *power point*, el arte es significativo como una forma de comprender el mundo y nuestra realidad, la historia y lo que somos.

En su texto sobre la educación en el arte posmoderno, Efland, Freedman y Sthur (2003), (más allá de los reparos que se puedan plantear con respecto al término posmoderno) los autores aportan una síntesis interesante acerca del punto de vista de algunos autores de interés, empiezan mencionando la idea de Lyotard acerca de la pérdida del metarrelato, la comprensión del mundo se ha fragmentado en un sin número de pequeñas explicaciones, el paso del arte moderno al arte contemporáneo da cuenta de esta situación y como plantea Arthur Danto (2010) en su texto Después del fin del arte, lo que se ha perdido es

esa explicación abarcadora que construye sentidos únicos, claros, rígidos y dogmáticos. La ruptura con la Academia inicia el cuestionamiento al relato jerárquico y único que nos pretende explicar y regular como hacer y pensar el arte.

Si el arte no usa este modo de pensarse para definirse, mal podemos nosotros en el ámbito de una clase inventar una explicación totalizante que condense un sentido único acerca de lo que sucede en el campo del arte. No podemos generar un modo de enseñar que contradiga lo que pretendemos enseñar.

La materia no puede propiciar la simplificación de la experiencia sin volverse reduccionista y es por esto que se hace cada vez más necesario contar con un corpus de textos producidos desde la misma cátedra que permitan el acercamiento al problema y la exploración de toda su dimensión y a los distintos textos que desde las más variadas disciplinas nos acercan ideas fundamentales que son indispensables para iniciar cualquier discusión.

Efland, Freedman y Sthur recuperan luego la mirada de Jacques Derrida y su método de crítica cultural y artística, la deconstrucción. “abre una vía para iluminar las oposiciones que albergan formas culturales diversas. Así se cancela la posibilidad de dar una interpretación única verdadera. Ninguna interpretación se puede destacar como la verdadera.” (pág. 158)

Si entendemos, como Derrida, que hay distintas interpretaciones que pueden ser tenidas en cuenta en el momento de acercarse a la comprensión de un fenómeno artístico, como docentes nuestra función es la de facilitar el acercamiento a todas esas miradas y dada la brevedad del tiempo de que disponemos y teniendo en cuenta que los alumnos con los que trabajamos no tienen otras materias en las que apoyarse la oportunidad más interesante está en el diseño de recursos pedagógicos.

Teniendo en cuenta esta mirada partir de la propia indagación acerca del concepto de arte y sus múltiples abordajes ya no es necesariamente un problema, reflexionar acerca de los múltiples sentidos y definiciones que puedan entrecruzarse en la definición de un movimiento, artista, obra o acción artística debe ser entendido de manera natural y necesaria.

Más allá del tiempo, más allá de la prisa y más allá de los requerimientos de evaluaciones el discurso del arte debe contener la posibilidad de reflexionar más que la obligación de estudiar de manera memorística cientos de nombres y fechas.

Los materiales didácticos que deben desarrollarse deben dar cuenta de esta especificidad del estudio del arte entregando al estudiante y poniendo a su alcance justamente las distintas maneras de explicar una sola cosa, las construcciones y las contradicciones también. Porque simplificar el camino no es nuestra tarea docente sino acompañar al estudiante.

Plantearse la pregunta acerca del arte contemporáneo no significa encontrar una respuesta sino abrir un camino a la reflexión, que entendemos que es necesario y significativo de ser recorrido.

Bibliografía

- Danto, Arthur (2010) Después del fin del arte. España: Paidós Ibérica.
- Efland, A., Freedman, K., Sthur, P., (2003) La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot W. (1995) Educar la visión artística. Barcelona: Paidós
- Guattari, F. (1994) El Nuevo paradigma estético. En Fried Schnitman, D. (Ed.). Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad (p. 412) Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1994) Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman, D. (Ed.). Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad (p. 412) Argentina: Paidós.
- Morin, Edgar (1998) Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa
- Shiner, Larry (2004) La invención del arte. España: Paidós.
- Tatarkiewicz, Wladislaw (2001) Historia de seis ideas. España: Tecnos

23. “9 de Julio, ¿a qué te suena?”**Un acercamiento al momento histórico desde el lenguaje visual****Relatoría de experiencias**

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Gabriela Zucchi

Profesora de Plástica de Escuela Primaria SEPTIEMBRE, CABA

La experiencia a compartir se inició a partir de las preguntas: ¿Es posible acercarnos a un momento histórico, la declaración de Independencia de 1816, desde el lenguaje visual? ¿De qué manera un hecho social y político complejo se puede abordar con un grupo de alumnos usando la curiosidad y la exploración propias del arte?

Con un grupo de niños de 4° grado de Nivel Primario se trabajó en el espacio de Plástica durante los meses de Mayo y Junio de 2016, dentro del Proyecto Institucional “El Bicentenario de la Independencia”.

Teniendo en cuenta que el arte produce inquietudes, acompaña curiosidades, permite las contradicciones, plantea preguntas, se les propuso a los alumnos indagar sobre el momento histórico de la Independencia y a partir de allí dibujar, jugar y plantear preguntas sobre conceptos como: independencia de un país, independencia de una persona, territorio, guerra, paz.

El recorrido se documentó, y con ese material (fotografías, dibujos, reflexiones, preguntas) se realizó un video de 11 minutos de duración. La intención de documentar fue tomar conocimiento de la forma en que los niños construyen sus pensamientos e indagar si el lenguaje artístico abre puertas enriquecedoras en el abordaje de conceptos relacionados con las Ciencias Sociales.

¿Cómo acercarnos al momento histórico desde el lenguaje visual?

La experiencia tuvo lugar en la Escuela Primaria Septiembre, de CABA. Todos los años se trabaja un proyecto institucional con Nivel Inicial y Primario. Este año se tomó la decisión de que fuera el proyecto “Bicentenario de la Independencia”.

Como se aborda el tema del proyecto desde diferentes miradas, el área del lenguaje visual (en nuestra escuela lo llamamos Plástica) lo trabajamos con el grupo de 4° grado.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Nos planteamos de qué manera comenzar a trabajar desde el enfoque visual, un hecho histórico de nuestro país. Teníamos como premisa que...

...el lenguaje artístico puede integrar otros lenguajes, acontecimientos y vincularlos emocionalmente.

...el arte abre, produce inquietudes, acompaña curiosidades, permite las contradicciones, plantea preguntas.

...nuevos enfoques provocan nuevos pensamientos.

Luego de conversaciones e intercambios interesantes con el equipo docente, se decidió abordar el momento histórico a partir de los saberes con los que los estudiantes contaban en relación al tema. También, nos propusimos convocar a la memoria familiar sabiendo que las tradiciones y los aprendizajes infantiles de los que ahora son adultos, sostienen las ideas que los niños manifiestan.

A través del lenguaje visual, se les propuso a los chicos indagar sobre el momento histórico de la Independencia y a partir de allí dibujar, jugar y plantear preguntas sobre conceptos como: independencia de un país, independencia de una persona, territorio, guerra, paz.

Dinámica de trabajo: se trabajó en 8 encuentros semanales de una hora y media. En nuestra escuela la carga horaria de Plástica es de una hora y media reloj semanal continua por grado.

Se tomó la decisión de documentar el desarrollo del trabajo a través de fotos, anotaciones "in situ" e interpretaciones posteriores de los pensamientos de los estudiantes. Finalmente con ese material se realizó un video.

Como soporte teórico de la propuesta se tomaron de referencia experiencias y conceptos elaborados por la Educación por el arte y la Pedagogía Reggio Emilia.

Documentación de la propuesta

(Se realizó una selección de los pensamientos de los niños teniendo en cuenta el criterio de la diversidad)

MIÉRCOLES 11 de MAYO

Se les preguntó a los chicos: 9 de Julio, ¿a qué les suena?

Sé que es una fecha importante, el día de la Independencia .PAZ

La avenida 9 de Julio, el día de la Independencia. EMILIO, BRUNO, PILAR

La calle 9 de Julio. MATEO

Día de la Independencia y cumpleaños de mi mamá. ANITA

Día de la Independencia. Día de la bandera. VICKY

TEXTO que acompañó la encuesta que ese día los chicos se llevaron a sus casas:

“Vamos a trabajar juntos para el proyecto de este año, buscando darle una forma visual a los acontecimientos del 9 de Julio. Para eso nos acercamos al tema partiendo de preguntas que indagan sobre lo que los chicos conocen del tema. Lo hacemos en la escuela y hoy también se llevan una “tarea” sencilla en forma de encuesta. Los chicos preguntarán en su entorno cercano a partir de lo que está escrito en el papel adjunto. La propuesta es abierta a respuestas espontáneas, pero si quieren buscar información en diccionarios, libros, etc. pueden hacerlo. Buscamos opiniones y recuerdos, no es para evaluar conocimientos”. La encuesta preguntaba:

¿Qué es INDEPENDENCIA?

9 de Julio: ¿qué pasó? ¿dónde? ¿cuándo?

MIÉRCOLES 18 de MAYO

¿Qué es Independencia?

Bruno dice: *antes de la Independencia estaba la dependencia, que quiere decir no dejar ser libre a nadie.*

RECOPILACIÓN DE ENCUESTA: se les pidió a los chicos que escribieran con quién la habían hecho y en dónde buscaron la información.

Es no depender de nadie (ser libre). ANITA, le preguntó a su mamá.

Cuando hacés cosas solo, sos autónomo. SANTIAGO F., le preguntó a su hermano Nicolás, que está en 6º grado, buscó en “WIKI” con su mamá.

La libertad para hacer lo que quieras. Vivir sin necesitar de nadie. LUCIANO, le preguntó a su mamá, su papá y su hermana.

Es el día que declaramos nuestra de independencia de España. FLOR, su mamá la acompañó, su papá le dijo y ella escribió y escuchó.

Es dejar de depender de otros y tomar nuestras decisiones. DANTE

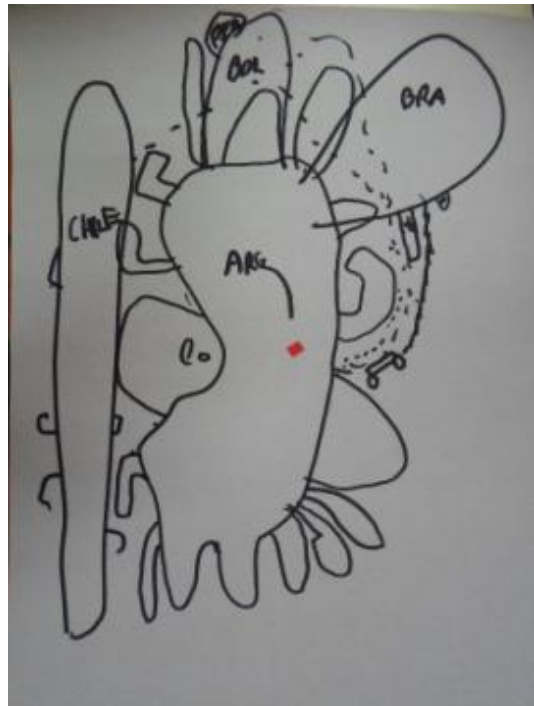
Cuando un territorio no depende políticamente de otro. VICKY, lo buscó en Internet (en Google) con su mamá.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Es la formación o restauración de un país inmediatamente después de la separación de otro del que sólo formaba una parte (Argentina se independizó de España). PAZ, le preguntó a su hermana mayor y a su mamá.

Se les propuso dibujar un mapa de Argentina y de los países cercanos, con lo que recordaran en cuanto a forma, ubicación, sin usar referencias visuales.

Primero se escuchó: ...uy, es difícil.....no sé....Luego se entusiasmaron mucho y dibujaron mapas muy interesantes y diversos.



En grupo completo les conté que en la época anterior a la Independencia, en Europa hubo guerras. Sí querían conquistar territorios!! Los franceses al mando de Napoleón intentaban conquistar territorios en España. El rey de España fue engañado y encarcelado. ¿Por qué no dijeron en América ahora no tenemos rey, hagamos lo que queramos?

COMENTARIOS:

Aunque hayan conquistado, los países no hablan igual, porque en Argentina no hablamos como los españoles.

Los portugueses iban a Brasil y los brasileños a Portugal...No!! A Brasil llevaban esclavos (era algo muy feo que hacían)

Se les propuso dibujar en pequeños grupos cómo imaginaban la guerra en Europa. Lo hacen con entusiasmo.

Una pregunta quedó en el aire...:¿Quién ganó la guerra entre Francia y España?

MARTES 24 de MAYO

En 3 grupos, con las definiciones/opiniones escritas a partir de la encuesta familiar hicieron una clasificación separando las que correspondían a INDEPENDENCIA de las personas de las que se referían a INDEPENDENCIA de un país.

PERSONA

Es poder hacer las cosas solo, sin necesidad de que te ayuden. Por ej., un nene cuando crece y aprende a vestirse solo, a comer solo, ya más grande...a cruzar las calles, se está haciendo independiente. También cuando crecemos aprendemos a pensar distinto de otros, a tener nuestra opinión, es tener independencia de pensamiento.

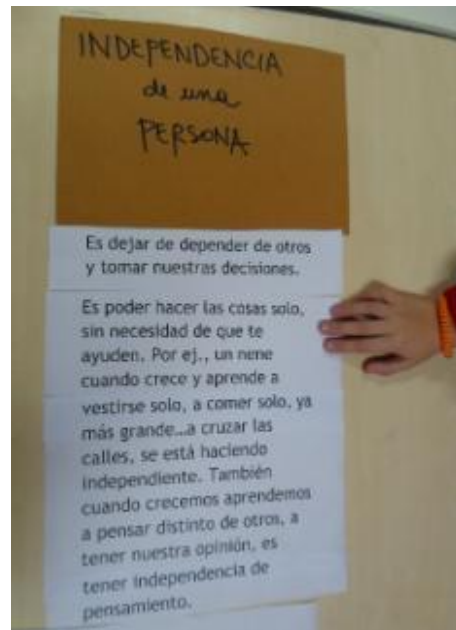
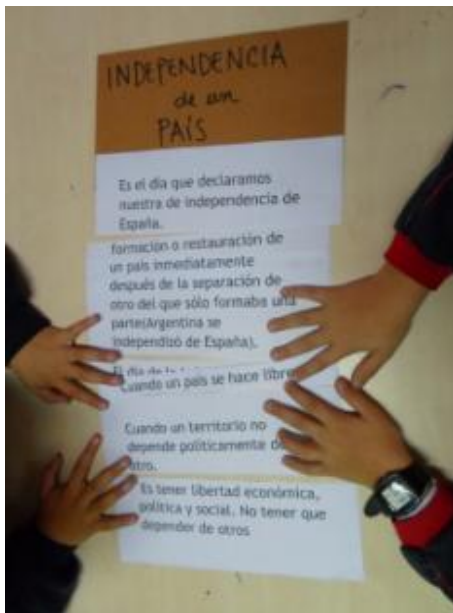
Independencia para mí es libertad

PAÍS

Es el día que declaramos nuestra de independencia de España.

Cuando un territorio no depende políticamente de otro.

Es la formación o restauración de un país inmediatamente después de la separación de otro del que sólo formaba una parte (Argentina se independizó de España).



VOLVEMOS a reunirnos...conversamos sobre quién había ganado la guerra entre Francia y España y que en América también había luchas. Los chicos nombran a Belgrano y a San Martín. Les pregunto: ¿Por qué creen ustedes que había guerra?

Por territorio

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Por venganza

Porque querían gobernar los países

Otra pregunta: ¿Ahora hay guerras?

Acá no, en Siria, ¡¡Isis!!

Se les propone dibujar las guerras de América.



Flor no quiere, le propongo si quiere dibujar otra cosa y dibuja “la paz”.



Les pregunto: ¿cómo podemos representar lo que pasó, además de dibujando?

Actuando, contando...

Les propongo: ¿Y si traen juguetes, muñequitos que tengan en sus casas?

MIÉRCOLES 1 DE JUNIO

Se les propuso que en 3 grupos dibujaran el territorio argentino, tomando como referencia los mapas individuales de Argentina y países vecinos que habían dibujado en el segundo encuentro. Aunque cada grupo estaba concentrado en su propio diseño, los resultados fueron similares en su forma. Marcaron la Capital Federal.

Dijeron *“parecen milanesas”* (por su forma)

Se les preguntó: ¿Cómo piensan ustedes que terminan las guerras? Reunidos en los mismos grupos contestaron:

Al equipo que menos le quedan, pierden. Y los que más soldados tienen ganan.

Al equipo que menos soldados le quedan, se rinde.

(Me llama la atención el uso de la palabra equipo)

Los que pierden o ganan se van a la capilla a rezar por los que se murieron.

Cuando hacen un acuerdo de paz.

Cuando uno renuncia a la guerra y se va a su país.

Cuando levantan la banderita blanca significa: Me rindo

Cuando atacan, gritan.

Recuerdos de familia: (se leen los comentarios familiares de las encuestas)

“Mi papá se acuerda que cuando era chico los 9 de Julio había un desfile militar por Av. Libertador, y mamá se acuerda que festejaban tomando chocolate con churros.” Dante

“Siempre me acuerdo que había un cuadro de la casa de Tucumán en el colegio, donde se veía la Sala con hombres de sombrero de copa, todos alrededor de un escritorio en el momento de la firma” Silvina, amiga de la abuela de Mateo.

“En mi escuela primaria del Estado, se organizaba una peña, donde se vendían empanadas y pastelitos. Había música folklórica, con bailarines que invitaban a todos a bailar. Un verdadero festejo. Llevábamos escarapela en el delantal todo el mes, era el mes de la Independencia” Florencia, tía de Mateo.

“Se servía chocolate con churros al recordar lo que pasó en Tucumán” Ana, amiga de la abuela de Mateo.

MIÉRCOLES 8 de JUNIO

Los chicos trajeron juguetes pequeños de sus casas (muñequitos, animales, autos, etc.). Agregamos bloques pequeños de madera y cartones.

La propuesta fue: ¡A jugar!

Se formaron 4 grupos espontáneos, eligieron las mesas como espacio de juego. Dos grupos tomaron los “territorios” dibujados en grupo el encuentro anterior, como base de sus juegos. Estos dos grupos estaban en mesas contiguas, Vicky (territorio celeste) construye una pared que separa los territorios. Mateo (territorio celeste) se acerca y les propone a los chicos de territorio verde: *¿no quieren jugar con nosotros?*

Territorio verde: *Chicos, ¡preparen tropas!*

¡Éste es nuestro territorio! ¡Estamos haciendo una guerra! ¡La vaca Rompemuros! ¡Ellos nos traicionaron! ¡Hay que jugársela en la vida! ¿Y si nos aliamos?

Mientras, la “guerra” sucede a modo de invasión de territorio: los verdes avanzan, llevándose por delante construcciones y personajes. *¡Guerra!* gritan y destruyen lo construido. El grupo celeste “defiende” su territorio, la invasión les desagrade. *¡Ayuda!*

Luego de un breve lapso de tiempo, los gritos disminuyen: *Ahora estamos en paz.*

Un grupo formado por dos nenas (que jugaban juntas) se suma al territorio celeste, son bien recibidas.

El otro grupo hasta ahora no mencionado, juega tranquilamente construyendo un espacio organizado. Por un momento “visitan” y participan del juego de territorios. Preguntan: *¿alguna vez pudieron pasar el muro?*

Después de ordenar (el tiempo de encuentro estaba llegando a su fin), nos reunimos y conversamos sobre el juego:

- *¿Cómo empezó la guerra?: hicieron un acuerdo de no pasar los límites. La reina (territorio celeste) lo cruza, y comienza la guerra. Se produce una discusión acalorada, hay dudas sobre cómo empezó la guerra.*
- *El territorio celeste es pacífico.*
- *La guerra es invasión y destrucción.*
- *El acuerdo no tenía sentido.*
- *Proponen: La semana que viene ¿por qué no jugamos entre todos y hacemos una bandera de la paz?*

Observación: en el juego apareció mucho de lo escrito la semana anterior a partir de la pregunta *¿cómo piensan ustedes que terminan las guerras?*, lo escrito se transformó en acción. Dos lenguajes diferentes para decir lo que piensan.

Conversamos sobre qué hacían San Martín y Belgrano durante el momento previo a la declaración de la Independencia. Como los chicos van a realizar la promesa a la Bandera

este 20 de Junio, les pregunto por la bandera. Un comentario: *Qué raro...había bandera y el país no era independiente...*

MIÉRCOLES 15 de JUNIO

Los chicos vuelven a traer sus juguetes.

El encuentro comienza retomando la discusión del miércoles anterior sobre el inicio de la guerra. Aparece otra versión: *la guerra comenzó porque “tiraron” algo sobre el territorio verde y reaccionaron. El “episodio” anterior podría llamarse: “La guerra es igual a la destrucción”*

Comienza el juego. Esta vez no usan los territorios. Juegan todos juntos en dos mesas contiguas. Gritan, se exaltan, hay tensión corporal...se escuchan las palabras: rehén, secuestrado.

Espontáneamente se van dispersando, en el gran espacio anterior se quedan jugando 4 o 5 varones, dos nenas eligen el piso, se ubican y juegan.

En una de las mesas un grupo dice: *Estamos construyendo el imperio pacífico. Vamos a hacer la bandera de la paz. Nos unimos, somos una alianza!* Marcha por la paz. Se escucha: *me sacaron la pistola!* Alguien contesta: *No se puede traer armas.*

Otro pequeño grupo que se desplaza por diferentes lugares comienza a hacer otra bandera de la paz. Construyen un puente entre dos pueblos.

Conversamos después:

- *Primero jugamos todos juntos, muy apretados.*
- *Después buscamos un lugar de paz.*
- *El pueblo pacifista era muy bueno porque tenía paz.*
- Anita llamó a su juego *“las mudanzas”*
- Posibles nombres para esta episodio: *“La guerra no está en todas partes”, “La paz se apodera del mundo”* (alguien acota: *eso no es verdad*), *“La paz toma parte de nosotros” “Guerra, guerra y más guerra”*

MIÉRCOLES 22 de JUNIO

Les mostré una imagen con el retrato de Napoleón y les pregunté quién era:

Belgrano!! San Martín!! Sarmiento!!

Hablamos sobre los retratos de esa época, los chicos mencionaron *el sombrero parecido.*

Luca dijo: *pero San Martín lo usaba al revés...*

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Hicimos una experiencia sencilla con la técnica “stop motion”, los congresales llegando a Tucumán.

Algunas reflexiones...

El recorrido de la propuesta fue entrelazando el lenguaje visual con conceptos de las Ciencias Sociales. Un ejemplo es el de territorio, tan propio tanto del arte contemporáneo como de lo político-social. El juego grupal, la creación colectiva, las ideas que se manifestaron a través de diferentes lenguajes y el espacio para hacerse preguntas sin la urgencia de encontrar respuestas apresuradas fueron algunos de los aportes significativos que se observaron en el desarrollo del trabajo. Y especialmente, la construcción de aprendizajes a partir de saberes individuales que se fueron entrecruzando, enriqueciendo, en definitiva transformándose.



TALLERES

24. Nosotrxs nos parecemos

Taller

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.

Pilar de León

Mónica Tomeo

Institutos Normales de Montevideo – Consejo de Formación en Educación

Resumen

El Taller presenta un trabajo creativo donde se atraviesan dos disciplinas: Corporal, y Visual y Plástica. Apunta a la reflexión acerca de las identidades y des-identidades propias del siglo XXI en las cuales quienes construimos un estatuto social, respondemos a contradicciones individuales y tribales en las cuales el “Sí Mismo” resulta más vasto que el cuerpo individual. La idea es enfrentar a los participantes a sus propias limitaciones y a sus propias posibilidades abriendo un camino de contingencias que apuntan al yo y al nosotros. La pregunta que nos hacemos es hasta dónde la figura emblemática de Dionisio se nos impone. Y hacemos eco de la siguiente afirmación de Michel Maffesoli: “así como la figura del hombre adulto y realizado, dueño de sí y de la naturaleza dominó la modernidad, ¿no veremos resurgir, en esta modernidad naciente, el mito del *puer aeternus*, ese niño eterno, juguetón y travieso, que impregnaría modos de ser y de pensar?” (2001: 14)

El taller está atravesado por consignas que desarticulan el rol binario masculino-femenino dando entrada a la diversidad. La reflexión final parte del efecto que produce la visualización colectiva de las intervenciones de cajas creativamente construidas luego de una adecuada sensibilización corporal individual.

Descripción de la Actividad:

Los participantes entran a un espacio vacío. Se realiza una mínima presentación de las talleristas y de quienes participen.

Con música adecuada se fomenta la sensibilización del cuerpo, trabajando el tono, el estado de la fisicalidad en ese espacio y en ese momento. El objetivo que se busca es encontrar el espacio personal (de la piel hacia adentro) y el espacio social (el que compartimos con los otros). A su vez, la entrega al silencio como una modalidad introspectiva que permitirá crear desde el sujeto mismo, asunto personal insoslayable que se colectivizará al cierre.

A partir de lo que se les atraviesa en esa actividad se vincularán con objetos y materiales visibilizados en ese momento que con su uso aportarán simbólicamente a sus creaciones. Se les propondrá intervenir plásticamente una caja que funcionará como una representación personal, íntima y contenida. Tarea que entendemos que colabora en la construcción de cada sujeto, vinculando el placer de crear con la contingencia del ser.

Recursos:

- Objetos muy femeninos.
- Objetos neutros.
- Objetos muy masculinos.
- Cajas de cartón blanco del mismo tamaño, 20 x 15 cm de base por 10 cm de altura aproximadamente y con tapa (una para cada participante).
- Pegamentos (cascola, silicona).
- Tijeras.
- Salón vacío.
- Equipo de audio

Consigna:

- Se realiza en forma grupal un caldeamiento sensible del cuerpo.
- Se propone que individualmente cada uno con una caja, intervenga el espacio interior de esta con los diferentes objetos y materiales que se presentan.

Fundamentación:

NOSOTRXS NOS PARECEMOS

Fundamentación teórica

El Taller pone en acción algunos conceptos de la teórica de género norteamericana Judith Butler que afirma “lo que hacemos, cómo actuamos sobre cada uno de nosotros con nuestro lenguaje, no es lo mismo que el significado que conscientemente expresamos. Es en ese sentido que los significados del cuerpo exceden las intenciones del sujeto” (2006: 282)

Por lo tanto, a través de la performatividad, es decir de esos actos siempre hay una dimensión que no puede ser representada, que queda librada a una construcción cultural que oculta FORMAS ESTABLECIDAS, que probablemente no sean conscientes ni de su valor simbólico ni del lugar que reclaman a la “naturaleza”. El positivismo intenta explicar como natural lo que las teorías de género formulan como cultural.

“Mujer y hombre existen, podríamos decir, como normas sociales y son, de acuerdo con la perspectiva de la diferencia sexual [FORMAS] en las que la diferencia sexual ha asumido un contenido” (Butler, 2006: 296-297)

La problematización del género propone en nuestro Taller una estrategia en la cual la creatividad nos vincula con esas FORMAS ESTABLECIDAS y nos propone brechas, intersticios, fugas y necesidades intrínsecas a nuestra experiencia y nuestro recorrido por los rituales urbanos y tradicionales.

Por otra parte, Rosi Braidotti en su libro *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea* pone en tela de juicio el pensamiento cartesiano que define al sujeto según su capacidad de racionalizar todo y hace una caracterización del sujeto a través de su capacidad pre-discursiva: “deseo por lo tanto existo”: “Nuestros deseos son aquello que se nos escapa en el acto mismo de impulsarnos hacia adelante, dejándonos como único indicador de **quiénes somos**, las huellas de dónde hemos estado ya, o sea, de aquello que ya no somos. La identidad es una noción retrospectiva” (2000: 45)

La mirada autobiográfica que de algún modo se podrá resolver en el taller con acciones performáticas en realizaciones plásticas evoca alternativas, reflexiones que como

docentes de arte pueden ser muy útiles. Aprender del otro, de la mirada del otro, de la selección de elementos y por lo tanto de las posibilidades que me brinda un fragmento de la realidad: esa instancia de convivencia.

Como talleristas estamos convencidas que en este momento de la historia, un docente debe reflexionar sobre las modificaciones irremediables en producción económica, en estructuras sociales y en estructuras simbólicas. No hablamos de “crisis de valores” porque del mismo modo que piensa Braidotti, pensamos que es una expresión del lenguaje “falocéntrico”⁴⁷, en cambio sí creemos que la fisura, el cambio, es una apertura a nuevas posibilidades. Del mismo modo que el SUJETO MUJER del siglo XXI configura otra concepción que la decimonónica⁴⁸, el SUJETO como tal, independiente del LUGAR ASIGNADO por ese poder falocéntrico tiene raíces corpóreas en su subjetividad. Cuerpo como entidad con historia, emoción, ideología, experiencia social, además de la mirada física que siempre conlleva una mirada social. La corporización del SUJETO es un PUNTO DE SUPERPOSICIÓN entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico. Braidotti habla de la materialidad corporal, nosotras hablamos de la singularidad de la creatividad en cuanto posibilidad de expresión a través del arte visual y plástico, dejando de lado la palabra para dar cabida a una conciencia crítica que vaya más allá de los mandatos dualistas⁴⁹ atravesando niveles de experiencia. El itinerario es intelectual pero también es existencial. Y cuando decimos existencial nos apartamos de esencialismos. Se trata de desplazamientos y de fragmentación.

Dice Braidotti: “El sujeto nómada es un mito, es decir, una ficción política que me permite analizar detalladamente las categorías establecidas y los niveles de experiencia y desplazarme por ellos: desdibujar las fronteras sin quemar los puentes” (2000: 30)

Intervención plástica en una caja.

La propuesta de producción plástica está vinculada a los lenguajes de collage y de ensamblaje, esta vinculación no es arbitraria.

En una actividad que busca reflexionar sobre la construcción de individuos situados en un contexto contemporáneo, estos lenguajes propios de nuestra época, a pesar de haber surgido con las vanguardias artísticas a inicios del siglo XX y que continúan

⁴⁷ Lenguaje que pone en el centro el discurso masculino

⁴⁸ Propio del siglo XIX

⁴⁹ Hombre-mujer

reformulándose y reinventándose en el siglo XXI, son representativos de nuestras intenciones por lo que ellos implican. De alguna manera, encontramos un paralelismo entre la modernidad y la posmodernidad y los lenguajes plásticos que identifican al Arte Moderno, y que permanecen en el Arte Contemporáneo.

Tanto el collage como el ensamblaje, provocan una acción creativa que está vinculada con la construcción de algo nuevo a partir de algo ya existente. Partiendo de elementos, objetos manufacturados o partes de ellos, se crean nuevas imágenes, nuevas realidades, producto del encuentro y la interacción entre el creador y éstos.

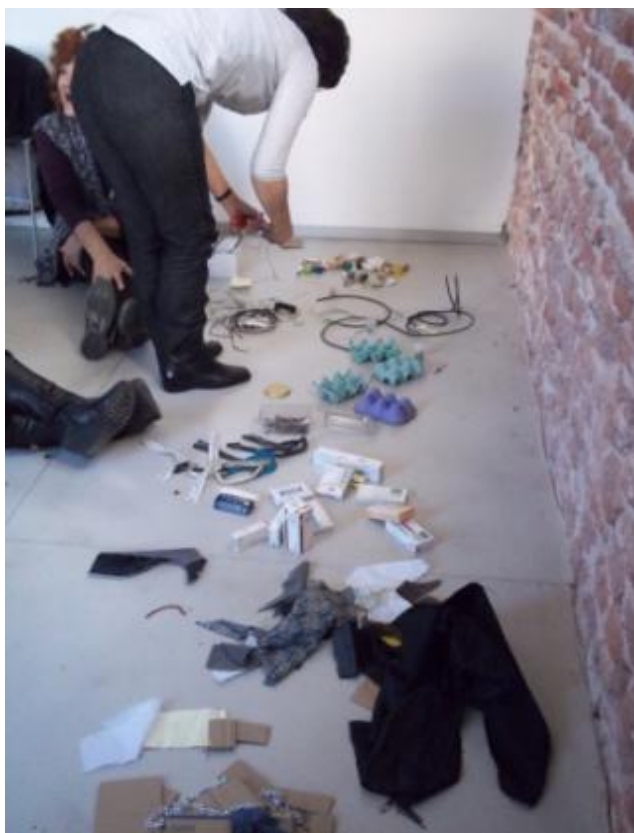
Los objetos, son representaciones simbólicas de nuestra cultura, están cargados de mensajes, sentidos, son provocadores permanentes de evocaciones de vivencias muchas veces felices, placenteras y otras traumáticas, tan personales como universales para quienes pertenecemos a una misma cultura.

En este sentido los objetos incorporados a una creación plástica, pasan a ser *signos plásticos* (Oliveras: 2011), signos que manejan normas o convenciones que se establecen en determinados períodos y contextos, o sea con carácter arbitrario.

El espacio limitado de la caja, y el juego que permite el tapar y destapar, busca reflexionar sobre el espacio íntimo, personal que construimos, y que en determinadas circunstancias elegimos destapar y mostrar, o encerrar y ocultar.

Bibliografía

- Braidotti, Rosi. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Graeme Chalmers, F. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, Fernando. (2003) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Paidós
- Maffesoli, Michel. (2001) *El instante eterno*. Buenos Aires: Paidós.
- Oliveras, Elena. (2011) *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. 3ª ed. Buenos Aires: Emecé.







25. Dispositivos didácticos para la enseñanza del color

Taller

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

María Paula Giglio

Grupo de Estudios sobre Acciones Proyectuales, CIPADI. FAUD, UNMDP

Resumen

En este taller se realizarán experiencias que permiten la enseñanza de la apariencia y morfología del color a través de dispositivos didácticos y el diseño de secuencias didácticas, y se acercarán los fundamentos teóricos.

Entre estos dispositivos se encuentran las CAJAS DE LUCES, desarrolladas en el libro “Dispositivos para la enseñanza de la apariencia y morfología del color: cajas de luces” (GIGLIO, 2013) y los articuladores de color-cesía.

Surgen como respuesta a las necesidades detectadas en la enseñanza del color y la cesía, y por ello se pensaron en términos de situación de aprendizaje que involucra la idea de dispositivo didáctico y de secuencia didáctica (PERRENOUD, 2007).

Desde la idea de secuencias didácticas, se pensó una serie de experiencias que permiten planearse en progresión y adaptarse, según la pertinencia, a diferentes grados de profundidad que se le quiera dar al tema.

Están pensados con objetivos claros de aprendizaje. Posibilitan la gestión de situaciones didácticas, el control y la estimulación de determinados aprendizajes a través de pequeños problemas a resolver.

Este taller es producto de los estudios realizados y de las experiencias generadas desde la investigación, la docencia y la extensión, en lo referente a lo disciplinar y la formación docente.

Problema y fundamentación

A partir de la reflexión sobre las propias experiencias didácticas para la enseñanza del color y la cesía desde la perspectiva de la apariencia y la morfología, surgió la necesidad de generar nuevas estrategias didácticas que permitan profundizar el estudio del tema en

el taller o aula, que contemplen la incorporación de nuevos recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Algunas de las propias experiencias didácticas se basaban, por ejemplo, en la construcción de colores a través de luces de colores. Si bien con este tipo de prácticas se logra comprender el proceso de mezcla aditiva o sustractiva en términos generales, no se logra el control de las mezclas, y en consecuencia, no se puede experimentar las dimensiones del color para lograr variaciones tanto de tono como de valor y saturación, por lo que tampoco se pueden construir escalas, y no se puede experimentar el agregado de blanco, negro o gris a una mezcla de color luz.

Otra de las propias experiencias didácticas se basaban en la construcción del color luz por mezcla aditiva a través de medios digitales, pero resulta una abstracción que no siempre permite al estudiante la comprensión del fenómeno.

Además, en carreras dedicadas a la enseñanza del arte y el diseño, resulta necesaria la formación en el control comparativo del color y de la cesía, y de la apariencia visual de los objetos.

Es por todo ello que nos planteamos algunas de las siguientes preguntas:

¿Cómo favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la apariencia y morfología del color, y la interrelación con la cesía?

¿Cómo experimentar la igualación de un color luz con una mezcla aditiva de color luz?

¿Cómo explorar los diferentes tipos de mezclas de color luz con el dominio de cada una de las dimensiones morfológicas del color: tono, valor y saturación?

Las respuestas se pensaron en clave, es decir, en términos de situación de aprendizaje que involucra la propuesta de diferentes tipos de intervenciones pedagógicas desde la articulación de tres ideas motoras: *puertas de acceso al conocimiento* (Gardner, 1996), *dispositivo didáctico* y de *secuencia didáctica* (Perrenoud, 2007), y *prácticas de laboratorio*. Se busca con ello que los estudiantes puedan aproximarse al conocimiento desde sus intereses y capacidades diferentes, y experiencias directas.

Puertas de acceso al conocimiento: Nos resulta interesante la idea del psicólogo Howard Gardner, que propone en su libro *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños*, al respecto de las múltiples puertas de acceso a la comprensión, en el diseño de la práctica y como estrategia didáctica que nos puede permitir mejorar la relación de los

estudiantes y docentes al conocimiento disciplinar (GARDNER, 1996). En dicho libro plantea que:

La conciencia de estos puntos de acceso puede ser de ayuda para que el maestro o profesor presenten nuevas materias atendiendo a los modos en los que una gama de estudiantes pueden dominarlas con facilidad; entonces, a medida que los estudiantes exploran otros puntos de acceso, tienen la posibilidad de desarrollar aquellas múltiples perspectivas que resultan ser el antídoto mejor para el pensamiento estereotípico. (Ob.cit., 243)

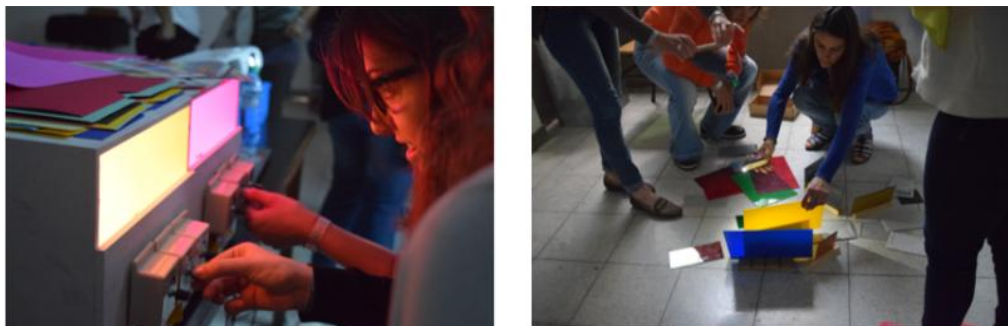
Dispositivos didácticos: La idea de dispositivos didácticos, asociada a la de secuencia didáctica, la tomamos de Phillippe Perrenoud, de su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*, donde plantea que:

Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. (PERRENOUD, 2007: 25)

Los dispositivos deben contemplar una secuencia didáctica, adaptable a diferentes estudiantes, objetivos y situaciones, por lo que requieren un amplio repertorio: *“Todo dispositivo se fundamenta en hipótesis relativas al aprendizaje y en relación con el conocimiento, el proyecto, la acción, la cooperación, el error, la incertidumbre, el éxito y el fracaso, el obstáculo y el tiempo.” (Ob. Cit.: 28).*

Práctica de laboratorio: Las prácticas de laboratorio permiten conectar las ideas y experiencias previas con las científicas y favorecer la experimentación para aproximar a los estudiantes al fenómeno perceptual en su complejidad. Son prácticas de experimentación controlada y de observación. Requieren la utilización de materiales, elementos, instrumentos, aparatos y medios de fácil acceso para los estudiantes, y la elaboración de objetos para ser observados. Trabajar con este tipo de práctica, se fundamenta en la idea que plantean Gabriel Gellon, Diego Golombek y otros autores, en el libro *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*: *“La construcción del conocimiento científico en el aula debe reflejar de alguna manera la construcción del conocimiento científico por parte de los investigadores profesionales.” (GELLON, 2010, 18).* Permite que los estudiantes se aproximen a experiencias concretas: puedan intuir y prever resultados con el transcurso de la experimentación, aprendan a tomar registro gráfico-escrito, manual y digital de los resultados observados, intercambien

opiniones en el grupo acerca de lo observado, interpreten datos, busquen y comuniquen las explicaciones de los fenómenos observados a partir de conocimientos previos a partir de las perspectivas teóricas aportadas y otra información obtenida de fuentes pertinentes, apliquen (a modo de introducción) métodos de investigación, manipulen variables e invariables, diseñen sus propias experimentaciones; entre otros objetivos.



Imágenes 1 y 2: Participante del taller experimentando con distintos dispositivos didácticos.

Desarrollo

En este taller se presentan dispositivos didácticos, que contemplan distintas secuencias didácticas pensadas bajo la modalidad *práctica de laboratorio*, desarrollados bajo la idea de puertas de acceso al conocimiento.

Los dispositivos están pensados con objetivos claros de aprendizaje. Posibilitan la gestión de situaciones didácticas, el control y la estimulación de determinados aprendizajes a través de pequeños problemas a resolver.

Desde la idea de secuencias didácticas, se pensó una serie de experiencias que permiten planearse en progresión y adaptarse, según la pertinencia, a diferentes grados de profundidad que se le quiera dar al tema. Se pueden proponer secuencias de introducción, de desarrollo y de profundización del tema.

Entre estos dispositivos se encuentran las CAJAS DE LUCES, desarrolladas en el libro “Dispositivos para la enseñanza de la apariencia y morfología del color: cajas de luces” (GIGLIO, 2013) y los articuladores de color-cesía.

Este taller es producto de los estudios realizados y de las experiencias generadas desde la investigación, la docencia y la extensión, en lo referente a lo disciplinar y la formación docente. Algunos de los dispositivos y las indicaciones con secuencia didáctica son los siguientes:

- CAJAS DE LUCES: Exploren el cambio de la apariencia visual (fenómeno) a través de la combinación de las luces y su intensidad manipulando los dimers, con el objetivo de:

Opción 1.- Intentar igualar o asemejar los dos colores que se observan en ambas cajas.

Opción 2.- Cambiar la apariencia visual de la cartilla de colores.

Opción 3.- Oscurecer y aclarar un color. Para ello, dejen encendido al máximo uno solo de los dimers (apague el resto), mencionen qué color es. Luego oscurezcanlo y aclárenlo. Comentar qué tuvieron que hacer para lograrlo.

Opción 4.- Oscurecer y aclarar un color. Para ello, construyan un color a partir de la mezcla de dos colores luz utilizando los dimers, Luego intente oscurecer dicho color o aclararlo.



TABLA 5	
SECUENCIA DIDÁCTICA 1 - Desde el fenómeno	
1.	Observar el cambio de la apariencia de objetos ante el cambio arbitrario de luces.
2.	Experimentar la morfología del color y observar la influencia de cada luz sobre diferentes muestras de colores.
3.	Explicar, a partir de lo explorado, el fenómeno observado en la primera experiencia
TABLA 6	
SECUENCIA DIDÁCTICA 2 - Desde lo morfológico	
1.	Construir y observar los colores que se pueden generar con luces R-G-B.
2.	Seleccionar un color primario luz, y producir variaciones tonales, de saturación y de valor. Identificar la mezcla aditiva de luces R-G-B para producir cada variación. Seleccionar otro color, producto de la mezcla de los tres primarios luz, y producir variaciones tonales, de saturación y de valor. Identificar la mezcla aditiva de luces R-G-B para producir cada variación.
3.	Analizar teórica y gráficamente la morfogénesis en cada caso, según la composición de la mezcla, la identificación del croma, la presencia de blanco y de negro.

Imágenes 3 y 4: Cajas de luces, experimentación y secuencias didácticas. (GIGLIO, 2013, 55)

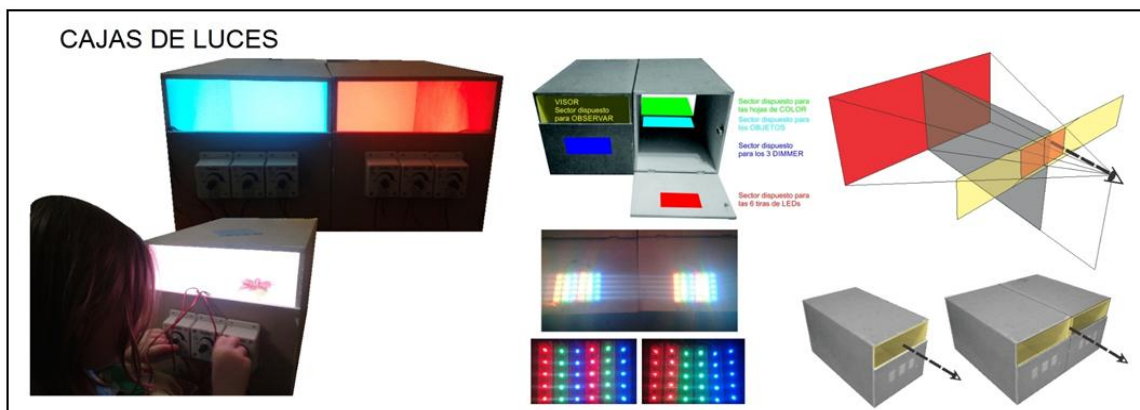
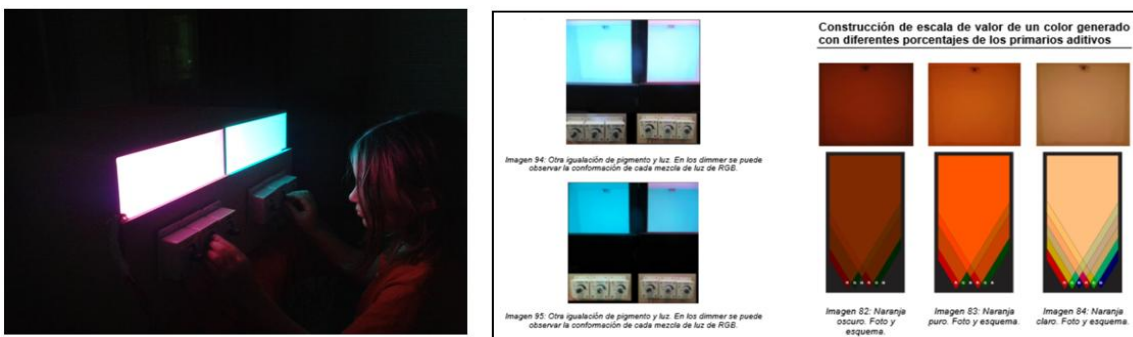


Imagen 5: Cajas de luces



Imágenes 6 y 7: Cajas de luces

- ARTICULADOR DE CESÍAS: Explore la transparencia y la reflexión a partir de las siguientes consignas:

Opción 1.- Jueguen con los distintos planos disponiéndolos en el soporte articulador (yuxtaposición y superposición). Observen y comenten situaciones de reflexión, transmisión. Luego iluminen el conjunto con un celular u otro aparato. Varíen la posición (distancia, ángulo de incidencia y rotación) de ustedes como observadores, de la fuente de luz y del conjunto. Observen y analicen si se producen diferencias en lo que reflejan y transmiten.

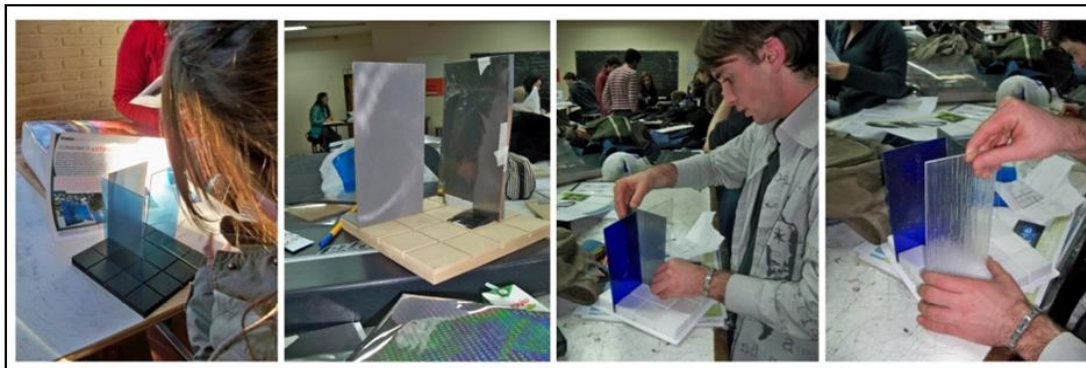


Imagen 8: Estudiantes en taller trabajando con un Articulador de cesías.

Opción 2.- Seleccionen planos de colores y dispónganlos en el soporte articulador (yuxtaposición y superposición). Observen y comenten situaciones de reflexión, transmisión de luz coloreada. Luego iluminen el conjunto con un celular u otro aparato. Varíen la posición (distancia, ángulo de incidencia y rotación) de ustedes como observadores, de la fuente de luz y del conjunto. Observen y analicen si se producen diferencias en lo que reflejan y transmiten. Roten también la disposición de los planos.

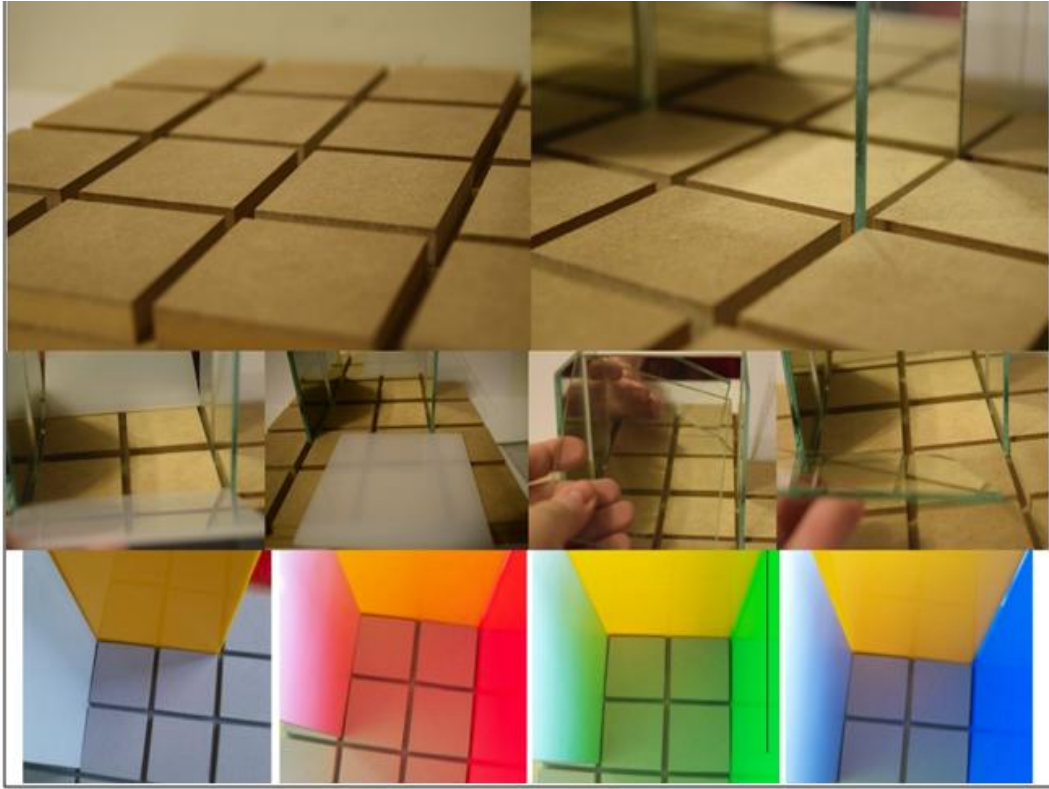


Imagen 9: Experiencias con el Articulador de cesías.

– ARTICULADOR EQUIDISTANTE DE LUCES TRICROMÁTICAS Y ELEMENTOS ACCESORIOS: Se disponen tres luces (roja, verde y azul) equidistantes, apuntando hacia el centro de la superficie.

Opción 1.- Explore la sumatoria de luces buscando la mayor claridad posible proyectando dichas luces sobre una superficie blanca. Luego interpongan un elemento en el centro, y observen y describan lo que se produce en las sombras propias y arrojadas.

Opción 2.- Prendan 1, 2 y/o 3 luces en distintos momentos y observen los colores que se construyen. Interpongan elementos y observen y describan los colores de las sombras en cada momento.



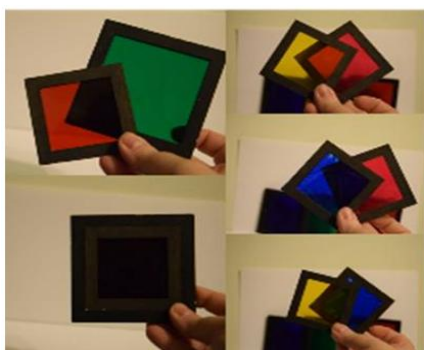
Imagen 10: Articulador equidistante de luces tricromáticas y elementos accesorios

- CARTILLAS DE COLORES Y FILTROS

Opción 1.- Observen los colores de la cartillas de colores. Intenten denominarlos. Luego superpongan un filtro rojo, sobre la cartilla de colores y observen los cambios que se producen. Intenten denominarlos.

A continuación, tomen dos cartillas iguales, dispongan un filtro verde en una y otro azul en otra cartilla, en la misma zona que el rojo, y observen comparativamente y mencionen las diferencias.

Opción 2.- Observen los colores de la cartillas de colores. Intenten denominarlos. Luego dispongan un filtro rojo como una suerte de lente sobre los ojos y observen los cambios que se producen. Intenten denominar los colores que observan. A continuación tomen otra cartilla y soliciten a los que están explorando con las cajas de luces que se la iluminen con luz roja. Observen comparativamente lo que sucede entre utilizar el filtro rojo interpuesto y la iluminación roja.



Imágenes 11 y 12: Cartillas de colores y filtros.

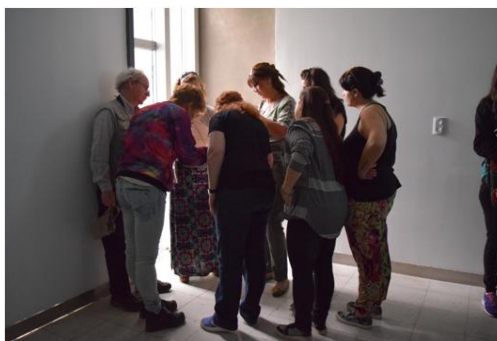
Desarrollo del taller

Este taller está pensado para que sea una situación de aprendizaje que permita una actualización disciplinar en dos ejes: uno referido al tema del color y la cesía, desde una aproximación a la morfología y apariencia, y otro referido a la didáctica de las artes desde la reflexión, fundamentación teórica, y presentación de la propuesta de intervenciones didácticas con las que se busca favorecer la enseñanza y el aprendizaje del color y la cesía.

Para ello se proponen tres momentos que permiten ir articulando ambos ejes:

- Introducción a la experiencia: la docente a cargo del taller realiza una breve explicación del uso de los dispositivos y de la propuesta de las secuencias didácticas de cada uno de ellos, para la experimentación de la morfología y la apariencia del color y la cesía, y de la organización para llevar adelante dicha experimentación. Se dejan expuestas estas secuencias para que los participantes las consulten en el siguiente momento, y se deja manifiesto que se puede generar nuevas experiencias que pueden surgir a partir de los conocimientos previos, del intercambio con los demás participantes, y/o de la interacción con los dispositivos.

- Experimentación de los dispositivos basada en las secuencias didácticas: Los dispositivos se ubican en distintos sectores del aula o taller para que los participantes, organizados en tantos equipos como grupos de dispositivos haya, recorran y experimenten en ellos, contemplando un tiempo para que todos hayan podido recorrer el circuito completo. Se propone a los participantes que releven fotográficamente lo experimentado. Se prevé la posibilidad de adaptación del taller según sea la cantidad de participantes, al tiempo disponible y al espacio y equipamiento con que se cuente.



Imágenes 13 y 14: Participantes trabajando con distintos dispositivos.

- Reflexión, fundamentación teórica y presentación de los dispositivos en términos didácticos: Luego de la experimentación, se pasa a un momento de exposición teórica y de ejemplificación gráfica y con imágenes, donde se desarrollan dos fundamentaciones articuladas, los referidos al tema de la morfología y apariencia del color y la cesía que se pudieron abordar desde la experiencia y su actualización teórica, y los referidos a las teorías en las que se basó para diseñar esta situación de aprendizaje.

Bibliografía

- Caivano, J.L. (2013). *Color y cesía: la interacción de la luz y el color*. En Caivano, J.L. (2014) *Color: ciencia, tecnología, arte, diseño y enseñanza: ArgenColor 2012, Actas del 10° Congreso Argentino del Color*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Argentino del Color.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Giglio, M.P. (2013). *Dispositivo para la enseñanza de la apariencia y morfología del color: cajas de luces*. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Gellon, G., E. Rosenvasser Feher, M. Furman, D. Golombek (2010) *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Paidós, Buenos Aires.

26. “El libro de Artista: Operación Didáctica”**Espacios poéticos indefinidos****Taller**

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Celeste Sánchez Sáenz de Tejada

Silvina Rodríguez

Marilina Lema

Alejandra Torres

Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini- UBA

Resumen

¿Qué es un libro de artista? Un espacio poético sin posibilidad de definición concreta.

Concebido en su integridad como obra de arte no es lo mismo un libro de artista que un libro de arte. Podemos abreviar en la tradición duchampiana y los experimentos ligados a la vanguardia y mencionar a Stéphane Mallarmé. Podemos mencionar los libros iluminados de William Blake. Osvaldo Lamborghini, Dieter Roth o Edward Ruscha. Y seguiríamos sin poder definirlo en forma concreta. Caminos similares recorreríamos si preguntamos por la poesía visual. ¿Qué clase de espacio poético es una poesía visual? ¿Son analizables desde la literatura o desde las artes visuales?

¿De qué manera podemos entonces explicarle a un adolescente qué es y qué no es un libro de artista? ¿Cómo pedirle que elabore algo que no sabemos cómo definir?

El taller se propone explorar en forma colectiva la creación de libros de artista y poesía visual con el fin de trasladar la práctica a los espacios áulicos. A través del desafío de la creación responder en forma colectiva a las preguntas; ¿Qué es y qué no es un libro de artista? ¿Qué es y qué no es una poesía visual? Trabajar en forma conjunta con Lengua y Literatura y Educación Plástica es una alternativa posible de ser transitada en la búsqueda de respuestas.

Introducción

¿Qué es un libro de artista? Un espacio poético sin posibilidad de definición concreta.

Concebido en su integridad como obra de arte no es lo mismo un libro de artista que un libro de arte. Podemos abreviar en la tradición duchampiana y los experimentos ligados a la vanguardia y mencionar a Stéphane Mallarmé. Podemos mencionar los libros iluminados de William Blake. Osvaldo Lamborghini, Dieter Roth o Edward Ruscha. Y seguiríamos sin poder definirlo en forma concreta. Caminos similares recorreríamos si preguntamos por la poesía visual. ¿Qué clase de espacio poético es una poesía visual? ¿Son analizables desde la literatura o desde las artes visuales?

¿De qué manera podemos entonces explicarle a un adolescente qué es y qué no es un libro de artista? ¿Cómo pedirle que elabore algo que no sabemos cómo definir?

Supone conciencia y trabajo alrededor del libro como formato y concepto y una instancia autora poderosa y única que subvierte ordenamientos tradicionales de producción. De una circulación cuasi panfletaria el libro de artista subvierte la forma de distribución y circulación de la obra.

- Se opera sobre el libro.
- Trabaja con la idea del mito, libro, cultura.
- Pensarse como una obra en sí mismo.
- Subversión de los materiales
- El libro como zona de actividad
- Cruce entre Literatura y Artes Visuales.
- Dos miradas sobre el mismo objeto.
- El Artista tiene control y autonomía sobre la obra.
- El Arte se trata siempre sobre lo que no se puede hacer.
- No cualquier libro realizado por un artista es un Libro de Artista.
- La escritura como huella, como signo. La tendencia a escribir escrituras ilegibles que producen sentido a partir de la huella como presencia más que como texto hacen aparecer la poesía visual y la poesía concreta.
- EL TEXTO NO ES SOLO TEXTO, ES TAMBIÉN IMAGEN.

En la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini dedicamos una unidad a la realización y producción de Libros de Artista.

El proyecto del Departamento de Plástica se posiciona desde la educación por medio del arte y propone como Objetivos Generales:

Desarrollar la capacidad creadora a través del pensamiento divergente.

Producir la reflexión crítica, abriendo canales de comunicación y expresión a través de la propia identidad en el hacer y saber hacer.

Incentivar el intercambio participativo y democrático de experiencias inéditas realizadas individual y colectivamente.

Ampliar el campo de la percepción y la conciencia ética y estética, a fin de superar prejuicios y estereotipos; incorporando nuevas conductas que impliquen ideas e imágenes sensoriales y conceptuales originales en la práctica concreta.

Incorporar nuevas destrezas y estrategias que permitan desenvolverse con recursos adecuados según los diferentes contextos a ser abordados.

Incentivar el Hacer como afirmación del Sujeto.

Estimular a que todo acto de creación sea un reencuentro con la mirada sensible, estética y de esperanza ante un mundo complejo y difícil.

Crear espacios al deseo de crear haciendo.

Emplear el arte como herramienta para investigar la realidad.

Recurrir al arte para incrementar la cultura general

Mantener el programa vigente y profundizarlo relacionándolo con los aspectos vinculados a cada época, pues se considera que el mismo contiene una estructura teórico/práctica sólida para incursionar en numerosas problemáticas.

Incorporar al programa actual actividades que jerarquicen los valores de la cultura del trabajo; la investigación y el esfuerzo sostenido en el tiempo, haciendo despertar el interés por el arte y o el diseño como un posible proyecto vocacional.

Revalorizar el concepto de solidaridad en relación al trabajo y el estudio.

En esta última etapa estamos considerando necesario modificar el enfoque educativo tradicional que se propone en las escuelas para el área de educación artística y encarar la construcción de un nuevo paradigma que, centrado en las artes se oriente al trabajo interdisciplinario, a la creación de proyectos en conjunto que aborden problemáticas desde distintos ángulos.

Se decidió que el eje transversal fuera el Arte Latinoamericano y sus diversas identidades, corriendo el eje de la mirada eurocentrista, sin desconocer los movimientos de vanguardia nacidos en Europa y sus influencias en artistas latinoamericanos.

En relación con las prácticas artísticas contemplamos la posibilidad de ampliar la variedad de las mismas, utilizando procedimientos convencionales y no convencionales, construyendo puentes de lenguajes compartidos, combinando el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sin reducir las experiencias y saberes previos. Indudablemente la incorporación de nuevas herramientas implican también adentrarse en un mundo donde la experimentación y la creatividad juegan un papel muy importante.

En nuestro programa para 3er año planificamos una unidad que incluye la experimentación en el cruce de lenguajes: libro objeto, poesía visual, arte correo

Objetivos específicos:

- Utilización y aplicación de los elementos propios del diseño, empleando criterios adecuados a cada producción.
- Acercamiento al formato de libro no tradicional como un nuevo lenguaje de comunicación.
- Definiciones: el lenguaje verbal y el icónico.

Contenidos conceptuales:

- El libro de formato no tradicional: El libro objeto: características, su evolución dentro de la historia de las artes visuales.
- El libro de artista: características, semejanzas y diferencias.
- Cualidades de los distintos materiales, herramientas, y soportes. La aplicación de las distintas tecnologías.
- Lenguajes artísticos combinados.
- Poesía visual. Características
- Arte correo. Características
- Concepto de diseño gráfico. Características.

En relación al libro de artista encontramos dos dificultades para llegar al objetivo de la realización del mismo.

- 1) IMPOSIBILIDAD DE DEFINIR.
- 2) CONCEPTUALIZAR Y ABSTRAER. Dificultad de la edad que se agrava con la actividad propuesta.

Queremos que vayan a la conceptualización y abstracción y no a la literalidad de lo indefinido.

Se ha pensado que la propuesta, también, contemple el desarrollo de actividades integradas con otras disciplinas

El libro de artista contempla el cruce de Literatura y artes visuales

Literatura

Desde la literatura es importante pensar en realizar lecturas críticas de los textos a los efectos de generar espacios de reflexión y producción. Asimismo es fundamental el logro de recursos de interpretación textual partiendo de la polisemia característica de la literatura. De esta manera, se pueden realizar hipótesis diferentes de lectura.

El oficio de leer se gesta a través de experiencias en las que uno se inserta en el universo que ofrece un libro. Ese espacio íntimo genera un rito que es necesario incentivar hasta lograr la formación de un lector crítico que pueda disfrutar de ese encuentro con el texto. “Me dijo que leer era como recorrer una ciudad y esas frases eran las calles en las que había que detenerse al volver”, escribió en uno de sus tantos relatos el poeta y narrador Eduardo Álvarez Tuñón, que en ese mismo texto cita a Graham Greene: “Nada importa. Ni las desdichas, ni el llanto, ni las miserias de los días. Nada importa. Estaremos a salvo siempre que podamos leer.”

El espíritu con el que intentamos plantear la concepción del presente plan de trabajo podría resumirse en las siguientes palabras de Oliveira, ese genial personaje de Julio Cortázar que atraviesa la *Rayuela* en búsqueda de un saber, de un amor, de una posibilidad. “Cuántas veces me pregunto si esto no es más que escritura, en un tiempo en que corremos al engaño entre ecuaciones infalibles y máquinas de conformismos. Pero preguntarse si sabremos encontrar al otro lado de la costumbre o si más vale dejarse llevar por su alegre cibernética, ¿no será otra vez literatura? (...) Todo es escritura, es decir fábula. ¿Pero de qué nos sirve la verdad que tranquiliza al propietario honesto?” Esta concepción crítica pretende articular los conocimientos literarios con la formación disciplinar, aportando los elementos necesarios para la reflexión y el análisis.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD

Se propone realizar en grupos reducidos con materiales de descarto desecho una producción plástico - visual que permita definir colectivamente que es y que no es un Libro de Artista.

ACTIVIDAD

A partir de una breve introducción (10 minutos), los participantes dispondrán de los materiales para la realización de la producción (60 minutos), tomando como disparador los siguientes ejes:

- ZONA DE ACTIVIDAD.
- MITO, LIBRO, CULTURA.
- CIRCULACIÓN CUASI PANFLETARIA.
- SUBVERSIÓN de los MATERIALES.
- SECUENCIA Y DISCONTINUIDAD.
- MULTIPLE DEMOCRÁTICO.
- OBJETO RARO O AURÁTICO PERO REPRODUCIBLES.
- VARIACIÓN DEL CÓDICE.
- EXPLORACION VERBAL.
- VOCABULARIOS ALTERNATIVOS.
- CARACTER PLÁSTICO DE LA ESCRITURA.

Para ello atravesaremos el concepto de texto desde el juego, a partir de obras de Cortázar. Podemos ver “Instrucciones para subir una escalera”, ejemplos de la familia de la calle Humboldt e intentar asimilar las figuras de cronopio, esperanza y fama, seres imaginarios provenientes de las *Historias de Cronopios y de Famas*.

Finalizada la producción colectiva, se realizará una puesta en común para poder determinar qué es y que no es un Libro de Artista.

MATERIALES

Papel, cartón, hilos, lanas, alambre, plásticos, pinturas, lápices, pegamento, tijeras, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Descartamos no ser partícipes de la práctica.

La propuesta es recuperar la idea del Aula Taller como construcción colectiva, tratando de evitar caer en la relación maestro - alumno: dando una respuesta a la problemática de la producción artística con la finalidad de mejorar las propuestas pedagógicas.

Jugaremos entonces con las “Instrucciones para subir una escalera”, los ejemplos de la familia de la calle Humboldt e intentaremos asimilar las figuras de cronopio, esperanza y fama, seres imaginarios provenientes de la genial obra de Cortázar.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, John. (1975). Modos de ver. Barcelona: Gustavo Gili.

García Delgado, F. y Romero, J. C. (2005). El Arte Correo en la Argentina. Argentina: Ediciones Vórtice.

García Delgado, F. y Romero, J. C. (2005). Poesía Visual. Argentina: Ediciones Vórtice.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. España: Paidós Educador.

Guasch, A. M. (2006). El arte último del siglo XX: del posminimalismo a lo multicultural. Madrid: Editorial Alianza Forma.

Kovensky, M. (2002). Limbo, Argentina 2002: Un relato en imágenes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Melconian, R. y Villamayor González, P. Artefactos Invisibles. Buenos Aires: Editorial Nobuko.

CINE

PONENCIAS

-
1.	Agustín Gastán, Karina Patrón. <i>Combatir desde el arte. ¿Cómo abordar la compleja superficialidad desde el entorno escolar?</i> (Uruguay).	488
-

TALLERES

-
2.	Agustina Florencia Meola <i>Taller de cine A.T.P.: recursos para la realización audiovisual colectiva. (Inst. Sup. de Formación Artística Manuel Belgrano Bs.As.)</i>	502
-

PONENCIAS

1. **Combatir desde el arte. ¿Cómo abordar la compleja superficialidad desde el entorno escolar?**

Ponencia

Prácticas y experiencia innovadoras en la educación artística

Agustín Gastán, Ana Karina Patrón

EDEA Nro 123 - Uruguay.

¿Posmodernidad y proyectos educativos?

La comprensión del entorno donde se ubica la educación que se abordara desde el proyecto educativo es vital. La complejidad de la posmodernidad construye más dudas que certezas. La pregunta principal sería: ¿Cómo enseñar arte en un entorno que la banaliza?

La posmodernidad se caracteriza por la discontinuidad, el olvido y el desapego. Estas cuestiones problematizan la relación del artista con su arte, del docente de arte con las decisiones a tomar para construir su currícula, etc.

El entorno que acompaña a nuestros alumnos en su vida lo acercan más al multitasking que a la contemplación. Estos dos conceptos son trabajados por el filósofo Byung-Chul Han, en su libro “La sociedad del cansancio”. Este plantea: “El multitasking no es una habilidad para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más de una regresión. En efecto, el multitasking está ampliamente extendido entre los animales salvajes...” (La sociedad del cansancio Pág 33-34). El multitasking es la capacidad que tienen los animales de poder observar muchas cosas a la vez y obtener la mínima información necesaria para visualizar lo observado. Es coherente debido a los peligros que se encuentran en su entorno salvaje. La contemplación no puede ser permitida para el animal, que debe evitar la muerte constantemente. En el hombre, la coherencia de este acto debe ser problematizado.

El filósofo plantea este ejemplo para acercarnos al tema del excedente de información en nuestra sociedad actual y el errado abordaje por parte de los individuos. El ordenamiento actual de la sociedad estimula el acercamiento superficial de la información vinculando al hombre más al salvajismo que a la comprensión de la complejidad. El filósofo plantea: “Los logros culturales de la humanidad, a los que pertenece la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa” (La sociedad del cansancio Pág 35). Esta afirmación puede vincularse con el papel del arte como respuesta a esta sociedad transparente, olvidadiza.

Esta incompreensión de la complejidad de su existencia, acompañara al individuo a lo largo de su vida. Colocándole un velo a toda posibilidad de adquirir conciencia y poder rebelarse ante aquello que no comparte.

Dofour plantea en *El arte de reducir cabeza: “numerosas capas de la sociedad con frecuencia viven dolorosamente la desimbolización posmoderna en curso”* (Pág 209). Ésta situación es vivenciada desde una paradoja, donde el individuo no sabe si ésta desimbolización es buena o es mala.

La caída de la modernidad trajo consigo la “derrota” de los “grandes sujetos” (Estado-nación, República, Proletariado, Raza). Podría plantearse que dicha caída se llevó a cabo por la saturación de estos conceptos, por ende la desimbolización podría ser un alivio para el individuo. Un nuevo comienzo para encontrarse nuevamente con su ser o construirse nuevamente en colectivo.

La pregunta a responder sería ¿Qué aporta este desvanecimiento de los grandes símbolos de la modernidad? Algunos plantean que la caída de las grandes construcciones simbólicas le permitirá al individuo encontrarse y liberarse. No es que no sea doloroso el proceso, pero este llevara a la liberación del hombre.

Dofour se plantea preguntas en relación a esta cuestión “... ¿estamos en el momento, próximo al gran mediodía nietzscheano, de un nihilismo filosófico finalmente lúcido? ¿O estamos en la hora crepuscular de un -nihilismo fatigado-?” (Pág 211)

La diferencia cromática de las preguntas exige una explicación de las diferencias entre cada uno de los nihilismos. Dofour continúa: “El nihilismo lúcido parte de la idea de que los antiguos fundamentos metafísicos de los valores nunca fueron otra cosa que ficciones edificadas alrededor de la nada. Este nihilismo obliga en general a hacer un ejercicio, eminentemente exigente y con frecuencia saludable... El otro nihilismo, el -nihilismo

fatigado-, para retomar la misma expresión de Nietzsche, remite a un momento incierto en el que todos los valores se vuelven grises” (Pág 11)

La sociedad actual se encuentra en este nihilismo fatigado, donde los grandes relatos han caído y ese espacio es llenado desde la concesión de un lugar central a cualquier elemento o idea que tranquilice, aletargue alivie al individuo del dolor que le genera esta existencia paradójica. Lo que se debe destacar es que estos paliativos están enmascarados mediante disfraces diversos.

Para comprender esto es necesario plantear algunas cuestiones acerca de la dominación. La primera dominación (plantea Dofour) es ontológica. *“...hoy se diría que el hombre es un neoteno, que su naturaleza está inacabada. Por lo tanto no puede completarse por su propia naturaleza; para realizarse debe salirse de ella. En su condición de ser inacabado, depende de otro ser capaz de remediar esa incompletud. Y en la medida en que se encuentra obligado a buscar a ese otro ser, la primera dominación bajo la cual cae el hombre es, pues, de naturaleza ontológica. Podemos expresarlo de otra manera: su simple naturaleza no podría bastarle para hacerlo vivir y, por lo tanto, debe imperativamente encontrar el todo del lenguaje y la cultura para poder consumarse”* (Pág 214)

La necesidad del estímulo social es primordial para que el hombre se desarrolle completamente, por ende esta necesidad del otro se construye desde una dominación ontológica. Es decir, existe una dominación original de la cual no podemos sustraernos.

Otro rasgo del individuo que va de la mano de esta dominación original. Es la necesidad intrínseca del símbolo. El individuo al conocer el símbolo es imposible que pueda sustraerse del mismo. (Salvo que se vuelque hacia la barbarie o pierda su humanidad)

La segunda dominación que el autor plantea es la sociopolítica, éste la define: *“...es tanto el conjunto de los medios por los cuales ciertos grupos de individuos ejercen el dominio económico, político y/o cultural sobre otros grupos como el conjunto de los medios por los cuales esos grupos dominantes disimulan sus intereses tratando de hacerlos pasar por intereses universales”* (Pág 214)

El individuo puede sustraerse de esta segunda dominación si ésta no pasa inadvertida. Cuando se advierte la falsedad de ésta, tarde o temprano es derrocada.

Lo interesante del planteo del autor es la afirmación de que estas dominaciones funcionan en conjunto. La ecuación es muy simple. Ciertos grupos utilizan a su favor la dominación ontológica para reafirmar su dominación sociopolítica. Se ejerce un control lo más hermético posible sobre el acceso de sentido.

Lo que debe quedar claro es que estas dominaciones no deben ser confundidas. La dominación ontológica no puede ser desvanecida por la dominación sociopolítica. Esto generaría un estancamiento que no es real ya que la única dominación necesaria es la ontológica debido a que el individuo todo el tiempo busca encontrar sentido.

Teniendo en claro estas cuestiones podría definirse que es la desimbolización y que papel cumple en nuestro desempeño como docentes. Dofour plantea:

La desimbolización indica un proceso cuyo objetivo es desembarazar el intercambio concreto de lo que lo excede y al mismo tiempo instituye su fundamento. En efecto, el intercambio humano está inmerso en un conjunto de reglas cuyo principio no es real sino que remite a -valores- postulados. Esos valores corresponden a una cultura (depositaria de principios morales, de cánones estéticos, de modelos de verdad) y, como tales, pueden diferir de otros valores, e incluso oponerse a otros valores. Pues bien, el -nuevo espíritu del capitalismo- persigue un ideal de fluidez, transparencia, circulación y renovación que no puede avenirse al peso histórico de esos valores culturales... Los valores (morales), no tienen valor (comercial). Como no valen nada, su supervivencia ya no se justifica en un universo que se ha vuelto integralmente mercantil. Además esos valores constituyen una posibilidad de resistencia a la propaganda publicitaria que, para ser plenamente eficaz, exige un espíritu -libre- de todo retén cultural. La desimbolización es, pues, un objetivo: quitar de los intercambios el componente cultural que siempre es particular. Esta desimbolización en curso hoy adquiere tres formas: venal, generacional y nihilista. (Pág 221)

Como se observa, educar en la posmodernidad se ve dificultada por algunas de estas escasas cuestiones que hemos planteado. La pregunta a responder es ¿Qué papel cumple el arte?

Para responder esta pregunta es necesario comprender el lugar que se le otorga en la actualidad. A lo largo de la historia el distanciamiento entre los individuos y el arte como “bellas artes” es notoria. Las instituciones educativas fueron pieza clave para éste distanciamiento fuera llevado a cabo. En el Renacimiento se estableció una diferencia clara entre las artes utilitarias (artesanía) y las bellas artes (artes sin funcionalidad práctica aparente). Desde este enfoque la utilidad cobro mayor importancia que la mera contemplación de la obra de arte. La existencia estética del arte se apartó de las masas otorgándole un papel elitista.

Este proceso que se llevó a cabo a lo largo de varios siglos, culmina en la banalización del objeto estético en la sociedad actual. La mercantilización, la espectacularidad y la inmediatez actual reafirman la idea de practicidad, alejando cada vez más la existencia estética del individuo.

En las aulas estas cuestiones están presentes todo el tiempo. ¿Cómo educar a un alumno que cree que el arte es irrelevante? En las escuelas de artes esto es más fácil de discernir ya que la propia existencia de la institución intenta otorgarle un papel relevante al arte. Pero ¿Qué noción de arte maneja la institución?

Esa pregunta es la que respondemos nosotros desde el proyecto de la Escuela de Arte Nro 123 del departamento de Florida.

Proyecto educativo

La escuela número 123 de educación artística de la ciudad de Florida cuenta con una matrícula de 250 alumnos, discriminados en 2 turnos circunscriptos en una franja etaria de 6 a 12 años.

El proyecto institucional de cine apuesta a una integración de los diferentes lenguajes artisticoexpresivos: literatura, teatro, expresión corporal, educación musical, arte visual.

Se plantea la necesidad de educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento, el disfrute, y el pensamiento artístico a fin de que los alumnos, adquieran valores para la vida, conozcan y disfruten del cine como expresión artística de diferentes culturas, desarrollando conciencia de la importancia del respeto a la diversidad cultural y personal.

Tenemos la convicción que aprender arte, saber hacer arte, disfrutar, jugar, interpretar y comprender el arte, es uno de los factores que potencian de manera decisiva la

conformación de identidades, el desarrollo cultural, y la renovación de formas de expresión estética. Es por ello que en esta escuela como espacio de aprendizaje surge la necesidad de diseñar experiencias educativas que proponen una nueva mirada y formas de acceder a la comprensión y disfrute del arte. A partir del cine como séptimo arte, surgen interesantes consideraciones para discutir y analizar con: docentes del centro, del departamento, alumnos, estudiantes magisteriales y comunidad. Al respecto se reinstala el cine en la institución pero el mismo es pensado como algo más que un simple recurso didáctico.

¿Es su capacidad de transmitir la cultura, de formatear identidades, de inscribir estructuras de sentimientos lo que hace del ver cine una práctica que debe ser tomada en cuenta por la pedagogía? Las respuestas a la pregunta de lo que el cine hace con nosotros han sido aportadas por la teoría de la comunicación, la semiología, la sociología de la cultura, o los estudios culturales en la clave de sus propias reflexiones, en muchos casos ajenas a la dimensión pedagógica. (Dussel, I 146-147)

Es necesario entonces considerar en nuestras concepciones de educación, el cine como experiencia con connotaciones pedagógicas.

En lo que refiere a la consideración del cine como medio de comunicación de masas es pertinente efectuar la apreciación crítica del mismo en el ámbito escolar. Jaque Ranciere (2002, página 28) expresa *"las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo visible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos"*. Permitir la entrada del cine en la escuela supone nuevas posibilidades para que sonidos, imágenes, palabras, movimientos, silencios, movilicen las matrices de la escuela transformándola. *"Si el ojo de la pantalla es capaz de alterar el régimen de lo subjetivo (Kuri 2004), quizá debamos otorgarle algún crédito para que habite e interroge la escena escolar"*.

Nuestro encuadre teórico en el marco del currículo oficial, posiciona a la educación artística como forma de conocimiento considerando al alumno como sujeto de derecho. Se plantea desde esta área del conocimiento la posibilidad de habilitar una mirada

sensible de la realidad, para ello nos posicionamos en el concepto de expresión acuñado por el educador uruguayo Jesualdo Sosa:

La expresión es indudablemente siempre una traducción interna de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes) provocados por reacciones - no por impresiones como se pide - interiores o exteriores mediante los cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevado atributos de nuestra sensibilidad y razón con una finalidad diversa y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social. (Página 59)

Es posible entrever algunas ideas esenciales sobre la expresión: lo emocional, lo intuitivo, lo lógico-inteligente, las reacciones, la vinculación con la realidad de una manera sensible y la traducción de lo íntimo (emociones y sentimientos). Jesualdo supone que la expresión es un instrumento que aumenta la eficiencia de la acción humana y permite la comunicación en la acción para la transformación.

El resultado de la expresión para que sea libre, original, creativa, no condicionada, requiere de un docente que habilite prácticas de enseñanza que promuevan las expresiones diversas, la cultura de la participación, y la responsabilidad ciudadana. Para ello se plantea el proyecto de cine como un proceso de carácter experimental, creativo, integral e interdisciplinar desde su concepción. Como así también en la planificación y ejecución de acciones coordinadas que apuntan al cumplimiento de uno de los fines del currículo:

a) Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias, y el saber de la cultura de la humanidad b) Formar al alumno como sujeto ético.

Desde el proyecto se pretende combatir la superficialidad de la existencia del individuo posmoderno, brindarle herramientas que le permitan cuestionar su devenir. Tomando como eje el niño, su creatividad y su relación con el colectivo.

El Rol docente es otro rasgo que se toma en cuenta en nuestro proyecto. Destacaremos dos cuestiones que creemos relevante en el rol. La creatividad y la sensibilidad.

Estos conceptos son vinculares entre docente y alumno. Desde el abordaje creativo y relevante del arte por parte de los docentes, se pretende que dicho acto sea transmitido al alumno. Teniendo como objetivo la aceptación y comprensión de la propia sensibilidad del individuo ante el arte. Esto permite construir la idea de relevancia ante el estudio del arte y el papel de la cultura en la sociedad moderna. Por esto es vital que el docente de arte, tenga un vínculo sensible con lo enseñado.

En la escuela de arte 123 del departamento de Florida (Uruguay). Lo planteado anteriormente es tenido en cuenta para construir el proyecto actual. Éste tiene como eje principal el Cine.

Elegimos el Cine para poder trabajar una expresión artística cercana a los alumnos. Dicha cercanía nos facilita el ejercicio de las diferentes expresiones artísticas que trabajamos cada uno de los docentes. Entre ellas encontramos: Teatro, Artes Visuales, Instrumentos (Guitarra, Piano y Flauta), Expresión de la Voz, Expresión Corporal y Literatura.

El Proyecto pretende vincular todas las expresiones artísticas presentes en la escuela, desde un abordaje interdisciplinario. El objetivo es la realización de un producto final que concluya los trabajos realizados a lo largo del año. Siempre teniendo en cuenta lo planteado anteriormente. Es decir, dicho producto final tiene como objetivo la construcción de la relevancia en el niño de lo trabajado. No desde una concepción exitista y culminante. Sino desde una concepción colectiva de lo realizado.

¿Dónde encontramos la innovación en nuestro trabajo? En nuestro enfoque del niño. Nosotros no pretendemos acercarle el arte a los alumnos, sino vivenciarlo con ellos. No es ilógico pensar que el arte renacentista le puede ser irrelevantes un niño que vive en estímulos vacíos constantes. La meta que podemos establecernos es que el niño encuentre relevancia en lo planteado por el docente. Y también el propio docente le encuentre sentido y relevancia a lo dado.

Por esto, nuestro enfoque institucional construye nuestro proyecto desde el diálogo constante entre docentes de distintas asignaturas y distintas formaciones.

Dicho trabajo no solo pretende construir un tipo de currícula, sino que es coherente con la concepción de educación y concepción de arte que defendemos.

Comienzos

La realización de un proyecto necesita como puntapié inicial el diálogo. Desde nuestra concepción del arte y la docencia, nuestra existencia es dialogante. A lo largo del año, se han llevado a cabo coordinaciones, donde no solo los docentes de la institución estuvieron presentes, sino que también la inspectora y directora del centro aportando las ideas que creyeron necesarias para que el proyecto continúe mejorando.

Destaco esta existencia dialogante de la realización del croquis del proyecto que está en construcción. Porque desde esta visión llevamos a cabo las actividades.

Los objetivos del proyecto son variados. En primer lugar, la existencia del proyecto responde a una necesidad de que el alumno sea participe de la realización de un objeto estético a lo largo del año. Exigiendo una concepción profunda del objeto. La temporalidad de lo realizado pretende darle una noción de profundidad al alumno. Dejando claro que la inmediatez no es el camino para realizar un trabajo relevante para el individuo y su colectividad.

Esta cuestión es reafirmada en cada clase. Brindándole una visión macro y micro de los trabajos realizados por los alumnos. Haciéndolos partícipes del objeto estético, no como elemento externo, sino como una construcción interna de su sensibilidad.

Otro de los objetivos es la reflexión acerca de su propia sensibilidad. Lo heterogéneo de los trabajos realizados a lo largo del año, permiten que el alumno pueda elegir aquello con lo que se siente más representado. No quiere decir que se busque especializar a cada uno de los alumnos en aquello que les interesa más. Sino que tengan la posibilidad de observarse como dadores de insumos para el objeto estético y permitirle la elección del rol que quieran cumplir en relación al proyecto. Esto creemos permitirá, reafirmar su autonomía estética.

La existencia colectiva del alumno es otro objetivo del proyecto. Una de las cuestiones que defendemos en relación al arte. Es su existencia sociopolítica. Desde el proyecto pretendemos que el alumno reflexione acerca de su existencia individual. Pretendiendo que sea capaz de observarse en el colectivo. Y construir un objeto estético en comunidad.

La creatividad es otro aspecto que resaltamos en nuestro proyecto educativo. Defendemos que la creatividad está presente en todos los individuos. Ésta puede ser bloqueada o estimulada. En nuestra institución pretendemos estimular dicha potencialidad.

En nuestros alumnos observamos individuos dadores de arte. Capaces de comprender y fundamentar aquello que crean.

Planteamos algunos de los objetivos que son pilares en el enfoque de nuestra concepción del arte y de la educación. A continuación algunos ejemplos de nuestro trabajo

Actividades

Ejemplo

Realización de cortos.

Como puntapié inicial ante la utilización de medios audiovisuales, se planteó la realización de cortos. Con una duración aproximada de tres minutos.

El proceso constó de la participación de todas las disciplinas.

-Los guiones fueron contruidos en los talleres de Literatura. Donde el docente le acercó algunas nociones del género narrativo, ejemplos de escritores como Horacio Quiroga, Mario Benedetti y Julio Cortazar y nociones básicas de teoría literaria.

-Posteriormente con cada uno de los grupos, se contruyeron cuentos de temáticas varias, planteadas por los alumnos.

Esos cuentos fueron utilizados posteriormente por la docente de teatro. En el taller de teatro modificaron dicho texto, para permitir la representación teatral.

También trabajaron el cine mudo, la pantomima, la expresión corporal y actuación. Todas herramientas que fueron utilizadas en la posterior representación de los cortos.

-El vestuario y escenografía fue realizada por los alumnos con las docentes de artes visuales.

-La filmación fue realizada en varias locaciones de la ciudad.

-La música fue seleccionada y realizada por los docentes de música

Como se observa la realización de los cortos conllevó el trabajo en conjunto de todos los miembros del centro, actores de otras instituciones y la comunidad.

Supervisión por parte de la inspectora de zona

La supervisión por parte de la inspectora de zona fue pieza fundamental para la realización del proyecto. Su trabajo consistió en:

- La articulación de lineamiento de las actividades educativas, las políticas educativas y lo acontecido en las instituciones educativas.

Su función fue de constructora de puentes entre el mar legal y la cultura institucional. La supervisión se concibe como un espacio donde el inspector se posiciona en un rol de colaborador, donde se inscriben procesos educativos junto con el colectivo docente para colaborar con los procesos de aprendizaje.

También la inspectora promovió instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, mediante salas docentes, encuentros institucionales, instancias de profesionalización y socialización de este proyecto y otros entre los docentes de arte del departamento. Asimismo se incluyen estudiantes magisteriales que realizan trabajo de observación en territorio.

Articulaciones desde una visión institucional.

El proyecto es apoyado por la inspección de zona. Desde la inspección se plantearon objetivos como:

Diálogos institucionales representados por la Inspección departamental de Florida, Inspectora de zona e inspectora referente en el área de conocimiento artístico. Coordinadora del centro de tecnología educativa, Dirección de instituto magisterial de Florida, Encargada de Cineduca, estudiantes magisteriales de primer año, equipo directivo del centro regional de profesores Florida. Director de Cineduca del centro. Profesores de distintas disciplinas del conocimiento artístico, de distintos lugares del departamento. (Fray Marcos, Mendoza, 25 de agosto, Florida)

Mediante estos aportes por parte de profesionales de distintas instituciones y disciplinas, se pretende generar una apertura hacia la comunidad para construir uno de los objetivos que la institución pretende consolidar:

- Constituir a la escuela como usina cultura y polo de desarrollo en el área de conocimiento artístico. Es por esto que se realizó el primer encuentro de profesores de educación artística. Dicha reunión funciona como punto de partida para la realización de los

objetivos. En dicha reunión se conjuraron escuela de distintos formatos entre ellas encontramos: Escuela de tiempo extendido, Escuela de tiempo completo, Escuela especial, Jardín de infantes y Escuela rural

Esta concepción unificadora de la institución, no solo pretende dialogar con las diferentes instituciones, sino que también con los artistas. Por esto a lo largo del año se han convocado diferentes artistas de todas las ramas del arte, para que muestren sus obras a los niños y docentes.

Otro rasgo a destacar es la coordinación con estudiantes de Bellas Artes del Departamento de Montevideo. Los cuales fueron partícipes de la transformación edilicia del local.

NUESTRA PROPUESTA EDUCATIVA

Nuestra propuesta educativa está fundamentada en una pedagogía crítica. Las tres dimensiones que Eisner plantea (productiva, crítica, contextual-cultural) son fundamentales para organizar nuestro quehacer institucional.

El acceso a una educación de calidad para todos los niños es uno de nuestros objetivos principales y también observamos a la Escuela como herramienta legitimadora de lo público y como espacio de participación.

Conclusión

La presente ponencia pretendió plantear algunas de los lineamientos que nuestra institución sigue para realizar su quehacer educativo. La intención de la ponencia fue acercar una propuesta que creemos necesaria para reflexionar acerca del trabajo en las escuelas, no solo de arte sino en todo centro educativo.

Otro rasgo que queremos que sea destacado, es el papel del arte como transformadora de la existencia sensible del individuo. La creatividad, la sensibilidad y la construcción de colectividad son objetivos claves en nuestra concepción de arte y educación. Por esto nuestro proyecto pretende afirmar y reafirmar lo dicho anteriormente, buscando un fin común; el mejoramiento del individuo en el plano personal y colectivo.

No digáis que, agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira;
podrá no haber poetas; pero siempre
habrá poesía.

Mientras las ondas de la luz al beso
palpiten encendidas,
mientras el sol las desgarradas nubes
de fuego y oro vista,
mientras el aire en su regazo lleve
perfumes y armonías,
mientras haya en el mundo primavera,
¡habrá poesía!

Mientras la humana ciencia no descubra
las fuentes de la vida,
y en el mar o en el cielo haya un abismo
que al cálculo resista,
mientras la humanidad siempre avanzando
no sepa a dó camina,
mientras haya un misterio para el hombre,
¡habrá poesía!

Mientras se sienta que se ríe el alma,
sin que los labios rían;
mientras se llore, sin que el llanto acuda
a nublar la pupila;
mientras el corazón y la cabeza
batallando prosigan,
mientras haya esperanzas y recuerdos,
¡habrá poesía!

Mientras haya unos ojos que reflejen
los ojos que los miran,
mientras responda el labio suspirando
al labio que suspira,
mientras sentirse puedan en un beso
dos almas confundidas,
mientras exista una mujer hermosa,
¡habrá poesía!

Rima IV Gustavo Adolfo Becquer

Bibliografía

- Chul-Han, B. (2012) *La sociedad del cansancio* Herder Editoriales, Barcelona.
- Chul-Han, B. (2014) *La agonía del Eros* Herder Editoriales, Barcelona.
- Doufour, R.D (2007) *El arte de reducir cabezas* Paidós, Buenos Aires.
- Frigerio, G. DIKER, G. (2010) *Educación: Saberes alterados*. Fundaciones la Hendij.
- Eisner, E. *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica, Barcelona
- Guilera, L. (2011) *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT.
- Zizek, S. (2009) *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.
- Sosa Jesualdo (2005) *Vida de un Maestro*. Trilce.
- Dussel, I. Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Marin, V, Ricardo (2003) *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson Educación.
- Rebellato, J Ética y práctica social
Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008.

Artículos en la red

Giroux, H *Educación posmoderna y generación juvenil*

Link: http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf

Valqui, R. *La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones*, Universidad técnica de Dinamarca.

TALLERES

2. Taller de cine A.T.P.: recursos para la realización audiovisual colectiva.

Taller/ Actividades artísticas

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Las nuevas tecnologías y la cultura mediática: su impacto en el área.

Agustina Florencia Meola

Instituto Superior de Formación Artística Manuel Belgrano. Buenos Aires

Resumen

El Taller de Cine que se desarrollará, tiene la pretensión de brindar a los participantes del congreso múltiples recursos y estrategias para el abordaje de las técnicas audiovisuales tanto en ámbitos escolares como en espacios culturales públicos, privados, y/o auto-gestionados.

Se busca que al transitar por el proceso creativo de una producción audiovisual, los participantes adquieran herramientas para el abordaje del séptimo arte en sus planificaciones y proyectos educativos artísticos, dando cuenta de la posibilidad de articular la realización con múltiples disciplinas artísticas según la necesidad e intereses de los grupos.

El objetivo del Taller de Cine es la realización de un cortometraje colectivo, a partir del diálogo entre los recursos tecnológicos mínimos (celulares, cámaras, computadoras) y los múltiples caminos estético-expresivos que el colectivo de participantes decida abordar.

Se experimentarán las metodologías y las herramientas cinematográficas apuntando a contribuir a una práctica artística interdisciplinaria y favorecer a la construcción de subjetividades propias de una manera crítica, sensible al contexto en el que están inmersos, adquiriendo los derechos sobre el arte y por sobre todo, entendiéndose como participantes activos de la cultura.

Fundamento

Hoy en día los recursos para la realización audiovisual están presentes en la mayoría de los celulares y computadoras dando la posibilidad de capturar imágenes, filmar, grabar sonidos, editar y compartir en la web de manera instantánea y cotidiana. Entendiendo que las herramientas *per se* no son deudoras de nada, es tarea docente establecer vínculos significativos entre los grupos y los usos que habitualmente le destinan a las mismas.

El abordaje de la imagen en movimiento y la práctica cinematográfica permiten diversos enfoques y trasposiciones didácticas según las identidades culturales y búsquedas del grupo. Significar la práctica cotidiana junto con las del universo cinematográfico, propone una experiencia educativa integral que invita repensar los recursos disponibles como herramientas expresivas en la que se construyen voces, miradas, pensamientos y sentimientos, e ir en búsqueda de ellas es un desafío grupal y multidisciplinario.

Este taller ofrece a los participantes vivenciar la realización de un cortometraje animado dando cuenta cómo la metodología y los procedimientos pueden adaptarse a los distintos niveles educativos contemplando las necesidades, expectativas y diferencias de los mismos; generando los espacios para que los intereses, saberes y búsquedas, tanto individuales como grupales, se puedan desarrollar y encontrar en las áreas que les sea de mayor representatividad.

Las disciplinas artísticas hacen y construyen el discurso cinematográfico en las decisiones compositivas de la imagen, la luz, la sombra, el sonido, el espacio, el montaje, la narratividad del formato, la conceptualización del argumento, consolidando las distintas áreas que participan en el cine. La identificación con éstas y los roles que participan en la creación audiovisual, da lugar a planificar la organización que se necesita para trabajar en equipo y los acuerdos necesarios para llegar al objetivo común, invitando a desarrollar diversos sistemas cooperativos y alternativos entre las partes según las necesidades y cualidades del grupo.

Crear y secuenciar las ideas en una línea temporal proyectando la imagen, el tiempo y la velocidad; el recorte de la mirada mediante encuadres y planos específicos; la influencia del sonido y los silencios; la construcción de un discurso sensible en la forma en que se muestra y se captura, para luego editar una nueva temporalidad reproducible; son algunos de los procesos que se trabajarán en el Taller de Cine apto para todo público

Objetivos

- Ofrecer una estructura metodológica recreativa para abordar y explorar el concepto de la imagen en movimiento a partir de la realización y edición de un cortometraje animado junto a la producción sonora del mismo, a partir de distintos instrumentos.
- Trabajar a partir del diálogo entre las técnicas audiovisuales y los contenidos plásticos- sonoros de manera relacional donde la significación está contenida en la manera integral en que se dice, se muestra, se hace sensible.
- Generar los espacios para la organización, la planificación de las tareas y la distribución de las responsabilidades, siendo el trabajo colectivo la red necesaria para lograr la producción audiovisual.
- Explorar el discurso cinematográfico y su trasposición didáctica al ámbito educativo diseñando futuras estrategias y planificaciones para un trabajo interdisciplinario que potencie e intensifique las experiencias artísticas institucionales.
- Favorecer a la construcción de experiencias educativas significativas donde la variedad discursiva y estética del cine proponga a las identidades grupales apropiarse de los recursos para expresar y ejercer la multiplicidad de miradas.

Contenidos

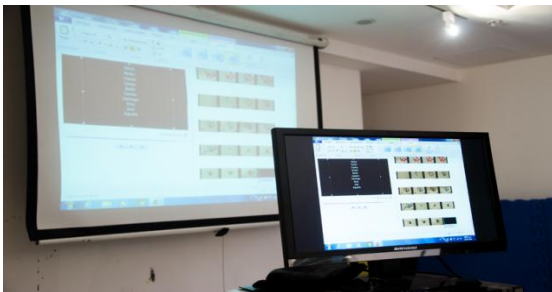
- Visualización de diversas piezas audiovisuales animadas de producción nacional e internacional, así como también de cortometrajes realizados íntegramente por grupos de chicos 6 a 15 años de edad y por jóvenes adultos que han participado del Taller de Cine ATP anteriormente.
- Vinculación con las artes visuales y sus técnicas como vehículos para la conceptualización del argumento estético de la producción audiovisual. Articulación de la experiencia junto a otras disciplinas como el teatro, la literatura, la danza, la música, la performance, la video-instalación, entre otras.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Planificación y creación del argumento del cortometraje a realizar, a partir de la construcción de un *Story-Board*. Identificación de los distintos planos y encuadres, ángulos, trucos visuales e influencias sonoras en las composiciones del discurso cinematográfico.
- Exploración del movimiento animado desde el plano, desde un objeto y desde el propio cuerpo. Producción fotográfica. Movimientos de cámara en el espacio. Investigación del trípode como herramienta para el desplazamiento.
- Edición y composición del cortometraje final a partir de la exploración de las velocidades, las uniones, el orden, los efectos visuales y los pasajes. . Significación del tiempo en la producción audiovisual. Aspectos connotados y denotados en diálogo.

El cortometraje realizado en el taller será enviado vía mail a los participantes para poder compartirlo en sus comunidades.

El detrás de escena: fotografías de ediciones anteriores del Taller de Cine ATP



**Taller de cine ATP: Partituras animadas.
Julio 2016. Museo de Arte Moderno de la
Ciudad de Buenos Aires.
Fotos de Irupé Tentorio.**



Taller de cine ATP: Partituras animadas. Julio 2013. Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori Ciudad de Buenos Aires. Fotos de Andrés Rovegno.

DANZA

PONENCIAS

1.	Clara Abad, Laura Cepeda, Cecilia Colombero, Aylen Ferraris, Valeria Ostoich. <i>Danza en la escuela</i> . (Gdo Baigorria).	510
2.	Eugenia Calligaro. Proyecto milongas: una mirada antropológica sobre el baile de tango en la ciudad de Rosario. Prácticas y representaciones del tango en su expresión de baile. (UNR)	524
3.	Silvia Dahlquist, María José Sesma. <i>Gestionar en Danza. Entre la teoría y la práctica de un proyecto</i> . (Rosario)	534
4.	A. Habichayn, F. Giorgio, G. Montenegro, S. Ripari y A. Varela <i>EL ingreso de la danza a la escuela y la revisión del diseño curricular del profesorado de danza</i> . (Rosario)	545

COMUNICACIONES/RELATORIAS

5.	Laura Nardone, Maitena Secchi. <i>Experiencia "JAI BE DANZAS"... "vivimos lo que somos a través de la danza"</i> . (Rosario).	557
6.	Ana Julia Salamero. D'ECO Arte: "transformando residuos en arte". (Rosario).	571

TALLERES

7.	Gustavo Zelaya y Cecilia Navarro. <i>Enseñar tango hoy: "hacia una metodología interdisciplinaria"</i> (Jujuy).	579

PONENCIAS

1. Proyecto: “Danza en la Escuela”

Ponencia

Clara Abad, Laura Cepeda, Cecilia Colombero, Aylén Ferraris, Valeria Ostoich

Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” N°5929 - Rosario

Desde hace 8 años, **“DANZA EN LA ESCUELA”** es un proyecto elaborado por el *Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” N°5929* para Escuelas Públicas, donde se desarrollan Talleres de Danza Contemporánea, Danza Clásica, Expresión Corporal y Danza Folklórica, a cargo de docentes noveles seleccionados mediante un concurso interno institucional.⁵⁰

Constituye un tiempo y un espacio para la enseñanza y el aprendizaje situado del Lenguaje de la Danza en cada una de las orientaciones de la propuesta formativa del Profesorado.

La meta sustancial de proyecto es acercar la Danza al espacio público educativo escolar con la finalidad de producir trayectorias formativas en el lenguaje de la Danza como experiencia artístico-pedagógica. La enseñanza de la Danza, en el perfil del Proyecto, tiene una aspiración democratizante que apunta fundamentalmente a instalar de pleno derecho la construcción poética del movimiento en y para la escolaridad obligatoria y sobre todo: *al alcance de todas y todos*.

Si bien a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206), se incorpora normativamente a la Danza como lenguaje artístico para las escuelas, tal iniciativa aún no detenta la intensidad curricular que se desprende de los argumentos de la legislación.

La apuesta del Instituto es trabajar con docentes recientemente egresados como plataforma de ingreso de la Danza al ámbito escolar contribuyendo así en su formación y socialización profesional.

⁵⁰ El concurso otorga 5 hs institucionales para cada docente de cada orientación. Los proyectos deberán promover la enseñanza del lenguaje Danza en el marco de los NAP de Educación Primaria, atendiendo la orientación de base de la especificidad del docente y teniendo en cuenta la población escolar de destino.

Se concibe como el terreno propicio donde los profesores inician su trayectoria profesional en el Sistema Educativo. Es decir que el docente novel a cargo de estas horas cátedras se incorporara paulatinamente a la vida institucional de las escuelas, participando de las instancias de trabajo colectivas que cada una tenga en pos de los Proyectos Educativos Institucionales.

De tal modo, se espera reforzar los vínculos entre las Escuelas destino y el Nivel Superior, enriqueciendo la cantidad y calidad de enseñanza de ambos niveles en lo que a Educación Artística se refiere.

DANZA EN LA ESCUELA no solamente ha sido una modalidad para efectivizar la presencia de la Danza en el territorio escolar, sino que resultó una de las fuentes más ricas para la escritura e implementación del Diseño Curricular actualmente en vigencia. El cambio paradigmático que concretó su elaboración, intentó dar un marco epistémico a los ejes problemáticos que se desprenden de la experiencia específica de la Danza en su recorrido escolar.

Siendo un lenguaje *recién llegado* al paisaje escolar, la Danza sostenida desde el proyecto institucional hace hincapié en una profunda articulación pedagógica y artística que hace posible desde una amplia gama de recursos y propuestas metodológicas la enseñanza del lenguaje de la Danza con una fuerte vinculación entre los elementos generales de este lenguaje⁵¹ y las condiciones particulares de cada orientación *danzaria*.

Taller de Danza Clásica

El taller de danza clásica desarrollado en la Escuela Luis Calderón nº 112 desde el año 2012, a cargo de la Profesora Aylen Ferraris, egresada del Profesorado en las carreras de Danza Clásica y Contemporánea es de carácter opcional. A lo largo de estos años ha permanecido abierto tanto a niños como a niñas desde nivel inicial hasta 6º grado. Con una frecuencia de dos veces a la semana. Recién este año se implementó la separación

⁵¹ Los N.A.P para la escolaridad primaria proponen como eje para las Artes del Movimiento: *El reconocimiento de los elementos que componen las artes del movimiento: cuerpo, espacio, tiempo y ritmo...*()

por niveles, ya que hay niños que concurren desde hace 5 años al taller y además de tener muchos conocimientos adquiridos desean seguir incorporando nuevos.

El taller de danza clásica ha ido adquiriendo reconocimiento dentro y para con la institución. Desde el comienzo ha sido notablemente aceptado, debido a que para la comunidad escolar es muy significativo tener tan cerca de ellos una disciplina artística como *“la danza clásica”*. Ha sido necesario deconstruir algunos prejuicios culturalmente instalados, implementar acuerdos de convivencia, incorporar y aprender hábitos que la disciplina de esta danza requiere como tal.

Las producciones artísticas exponen la problemática problema de la diversidad y la divergencia. La posibilidad de pensar la flexibilidad de tiempos, espacios y agrupamientos, como modo de favorecer el aprendizaje desde la inclusión de la diversidad y atendiendo a la heterogeneidad coopera con la necesidad actual de desinstalar los prejuicios culturalmente contruidos acerca de la danza clásica, como por ejemplo que los varones no pueden aprender ballet.

El arte es un campo de conocimiento comunicable en un contexto cultural determinado. Este conocimiento es un modo de pensar por el cual se perciben la síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos elegidos, es una competencia humana que necesariamente debe ser considerada a fin de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las singularidades.

Durante estos años han transitado muchos varones en el taller de danza, pero no han perdurado en el tiempo. Ha sucedido que luego de una presentación en público, abandonan las clases regulares.

Necesariamente la asistencia regular a las clases ha sido un emergente a trabajar durante todo este período y de hecho, continúa siendo trabajado. El carácter no obligatorio del taller trae aparejado que los niños/as asistan acorde a sus ganas o las de su familia, o bien cuando no se les superponía con alguna otra actividad. A partir del trabajo de contenidos tales como compromiso, responsabilidad, respeto por el otro y por la decisiones que uno mismo toma y asume, hoy se puede decir que ha mejorado notablemente el compromiso para con el taller, la puntualidad, el cumplimiento con la propuesta en general. Durante las épocas previas a la muestra anual, la cual significa un entusiasmo colectivo y contagioso, es cuando afluencia niños/as presenta el taller. Y cabe destacar la puntualidad en el horario de encuentro los días de muestras artísticas.

Progresivamente ha logrado imprimirse en el grupo la cualidad presencial de este lenguaje artístico; que es prescindible la presencia corporal, para aprenderlo. En sintonía con el carácter presencial que supone el proceso de aprendizaje de este lenguaje, cabe destacar que el proceso de educación corporal posibilita el desarrollo de recursos simbólicos y expresivos a través de los cuales se amplía la destreza psicofísica, la articulación de lo verbal y lo no verbal. En este sentido, la propuesta del proyecto desarrollado en el marco del taller de danza clásica tiene como objetivo que los niños sean capaces de descubrir y apropiarse de hábitos, valores y normas que habrá de internalizar poniendo el cuerpo en acción.

Durante el proceso de apropiación del lenguaje corporal, el/la niño/a es capaz de instalarse en la subjetividad del sentido, no repite categorías, siente, sabe, inventa, imagina, toma partido, se compromete, lucha, transforma. Y Para facilitar la tarea y aumentar la motivación de los niños es elemental aprovechar al máximo los recursos del entorno.

Es por esto que la idea motriz de este proyecto fue pensar en la construcción de una obra de danza pensada por los niños, y esto llegó a su concreción en el año 2013 con la representación de un cuento sugerido por ellos, titulado *“La princesa y el Tapiz”*.

El taller ha participado de algunos actos escolares, de las fiestas de la tradición que se realizan en la calle de la escuela, de los almuerzos de festejo de cumpleaños de la institución, del *1° Congreso de Danza* organizado por el Instituto de Danza *“Isabel Taboga”*, de muestras de fin de año junto a los otros talleres de jornada extendida, y del *24° Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Rosario, Junio, 2016)* con el proyecto actualmente titulado *“Ajedrez Viviente”*.

Esta última experiencia se dio gracias a la vinculación con el taller de ajedrez que se dicta dentro de la institución. Los niños del taller de danza realizaron mediante el lenguaje de la danza clásica una partida de ajedrez, no sólo presentado escénicamente la posible partida, sino mostrando la articulación entre ambas actividades. Se ha consolidado como una oportunidad para aprender no solo el lenguaje específico del movimiento sino que también elementos característicos propios del ajedrez. Incluso la vinculación con la *Escuela Municipal de Danzas “Ernesto de Larrechea”*, quien fue invitada para participar del mismo evento.

La enseñanza no sólo debe pensarse como una determinada forma de transmisión del conocimiento, sino también como un determinado modo de intervención en las formas de

indagación, de pensamiento, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con el objeto de conocimiento, en este caso, el lenguaje de la danza clásica.

Pensar la escuela como un espacio de construcción de lo público, como un lugar donde se fomentan valores a través de intercambios y procesos reflexivos, es pensar en una sociedad más justa, solidaria y equitativa. Citando a Paula Pascual, periodista y artista española, agrego a la idea de esta integración participativa que: *“la práctica artística es un vehículo transmisor de experiencias, en donde se pueden reconocer fácilmente vivencias comunes, donde el sujeto puede identificarse y desarrollarse superando problemáticas comunes, donde se posibilita relaciones equitativas en las que re-descubrirse y enriquecerse; pero sobre todo favorece y estimula cambios individuales, los cuales son esenciales para un verdadero cambio social”*.

El crecimiento como taller, tanto como el de cada niño/a ha logrado ser reconocido por todos los actores de la comunidad educativa, destacando que se observan cambios considerables en los/as participantes. Algunos de los logros adquiridos durante este proceso han sido mejoras en los modos de comunicación y relación con los pares. Ha contribuido a fortalecer el autoestima de los/as niños/as, desarrollando confianza en sí mismos.

Logros que han sido adquiridos mediante el lenguaje de la danza clásica. Danza comúnmente preconcebida patrimonio de ciertos sectores sociales y de determinados esquemas corporales. Es posible enseñar danza clásica en la escuela formal.

Taller de Expresión Corporal

Desde el año 2014 se desarrolla el Taller de Expresión Corporal *“Arte en Movimiento”* para niños y niñas de 1° a 3° grado de ambos turnos de la Escuela N° 96 Florentino Ameghino, de la ciudad de Rosario, a cargo de la Profesora de Expresión Corporal Clara Abad.

El espacio funciona a contra turno, dos veces por semana, siendo de carácter gratuito y optativo. La institución cuenta con diversos talleres extracurriculares para los/as alumno/as, sin embargo el primer ciclo no contaba con ninguna propuesta hasta el momento, decidiendo así que este grupo sea el destinatario del taller.

Cada año participan más de 20 niños por grupo. La inmensa mayoría vuelve a repetir la experiencia, y es así como actualmente muchos niños y niñas se encuentran atravesando su tercer año.

El taller se focaliza en estimular la capacidad de descubrimiento y sorpresa ante el mundo que nos rodea, desde la desnaturalización de una simple y cotidiana caminata, hasta la creación de un objeto fantástico y su exploración. Esta capacidad de maravillarse y asombrarse es propia de las infancias, pero con el devenir de los años y fundamentalmente con el ingreso a la escolaridad progresivamente se va diluyendo, debido a que la educación formal no suele considerarlo sustancial en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la estimulación de esta capacidad inherente a la niñez, es objetivo elemental del que propone el taller, recuperar y revalorizar en el ámbito escolar, lo cual implica un entrenamiento sostenido en el tiempo. Una sumatoria de experiencias, que requiere de disponibilidad y confianza en uno mismo tanto como en el grupo.

La dinámica de los encuentros, en general, se compone de un momento inicial en el cual compartimos la merienda, continuamos con una entrada en calor, luego emprendemos la actividad central, y finalmente nos disponemos a un momento de relajación y estiramiento: nos recostamos en el suelo para escuchar una canción de cuna, percibir la caricia de una tela, de una pluma, el sonido suave del pezuñero, cerrar los ojos y respirar. Dar y recibir.

El momento de la merienda compartida lo incluimos con objetivos de compartir no solo los alimentos sino también experiencias, anécdotas, y acontecimientos importantes en nuestras vidas personal y escolar. Aprendemos a escucharnos, a *“hacer cuerpo”* y experiencia valores como la solidaridad, la escucha y el respeto por el otro, valores tan necesarios de reforzar en nuestra sociedad, que implican no solo un aprendizaje de los niños sino también de los adultos que los acompañan. Este momento se ha convertido en un ritual nuestro con todo lo maravilloso que esto implica.

El taller se ha propuesto ocupar varios espacios de la escuela, haciendo viajar nuestra poesía corporal por todos los rincones de la escuela. Es así que muchas clases nos encontramos bailando en el patio, en la biblioteca, en el arenero. El salón que mayormente utilizamos es el teatrillo: un maravilloso teatro con escenario y piso de madera. Espacio que, gracias al valor que la escuela le otorga al Taller de Expresión Corporal, cada año es más cuidado y acondicionado habilitando así la posibilidad de movernos libremente. En 2015 se acondiciono gracias a la colaboración de cooperadora y

el trabajo de una familia de la comunidad, y fueron cambiados los pisos, restaurado el escenario, y pintadas las paredes, con lo cual hoy es un lugar sumamente acogedor para crear, jugar y bailar juntos.

Cada año llevamos adelante dos muestras, una a mitad del proceso que suele ser de carácter íntimo, con las familias de los/as niños/as y los equipos directivos de la institución. Y otra a fin de año, la cual convoca a las cuatro escuelas que componen el programa *Danza en la Escuela* del ISPD “*Isabel Taboga*”. Que incluye la invitación especial de los elencos de prácticas escénicas del ISPD para que toda la comunidad educativa en general tenga la posibilidad de disfrutar de la danza en todos sus matices.

Las muestras son instancias de inmenso aprendizaje, que sintetiza lo explorado y compartido y forma parte esencial de la tradición del Taller. Lo/as niños/as las demandan y valoran notablemente. Las producciones compartidas son el resultado de un proceso que se genera a partir de los intereses del grupo: algún cuento en particular, un video, una imagen, un elemento. Durante esta instancia lo/as niño/as valoran la relevancia de un ensayo, no como mera repetición sino como práctica que permite encontrar diferentes matices, algo nuevo que explorar desde el vínculo con el propio cuerpo, con el cuerpo del otro y con el espacio.

En el año 2015, realizamos la visita a la *Escuela Municipal de Danza “Ernesto Larrachea”*, compartimos una jornada de trabajo y creación grupal, en la que se sucedieron los intercambios propios de dos disciplinas que si bien son parte del mismo lenguaje tienen muchos elementos diversos. Fue así que cada grupo enseñó y aprendió algo particular de su danza, acompañados por una pianista que integra el equipo docente de Danza Clásica. Por otra parte, el taller recibe cada año, estudiantes que observan y hacen sus prácticas docentes de Profesorado de Expresión Corporal, lo cual es una gran oportunidad de poner en vinculación ambos niveles Primario y Superior, que de no contar con esto estarían en comunicación solo momentáneamente a través de los Talleres de Práctica Docente, y un espacio de reflexión constante para seguir de cerca el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Es fundamental el arte del movimiento en las escuelas, la poética de los cuerpos danzando, la emoción y la sensibilización, la ternura y la risa, la transformación del mundo a través del arte, habitando la escuela, el barrio, la comunidad.

Taller de Danza Contemporánea

El taller de danza contemporánea “*Cuerpo y Movimiento*” llevado a cabo en la Escuela N° 1254 “*Tomás Espora*” de la ciudad de Rosario, a cargo de la Profesora de Danza Contemporánea Cecilia Colombrero se origina desde el objetivo de que los/as niños/as tengan la posibilidad de acceder a recursos técnicos y creativos del lenguaje de la danza contemporánea mediante un proceso de aprendizaje que permita expresar sus deseos y necesidades.

La Danza como elemento educativo contribuye a la dimensión socioafectiva, permitiendo el reconocimiento del propio cuerpo, la puesta en juego de las emociones, y la posibilidad de definir la propia identidad frente al mundo. Mediante este lenguaje artístico es propicia la formación de una imagen corporal positiva que contribuye y favorece el trabajo colectivo: cuando los/as alumnos/as bailan en grupo, descubren a sus compañeros y a ellos mismos desde otras perspectivas. La acción de bailar inspira estados de ánimo positivos que la acompañan, potenciándose así actividades de acercamiento, empatía y respeto hacia los otros y hacia uno mismo.

En este sentido se han hecho ostensible diversas actitudes en relación a la percepción corporal y motora de los/as alumnos/as. Durante el primer año de trabajo la violencia física ha constituido una forma de vinculación constante, incluso parecía ser la única forma de relacionarse posible. Existía una consideración corporal muy ligada a la oferta difundida por los medios masivos de comunicación y la industria musical, inhibiendo así la posibilidad de descubrir las particularidades propias que habilita el lenguaje de la danza. No obstante, durante el proceso sostenido en el tiempo ha sido posible desmitificar el preconcepto construido culturalmente acerca de que los cuerpos de los/as bailarines/as son presentan una estética en particular, tanto como la idea de que bailar es solo posible mediante las formas que imponen las estructuras netamente comerciales y elitistas, que tan alejada están de la realidad cotidiana de los/as alumnos/as.

La danza es un medio privilegiado en el plano de la expresión no verbal, debido a que implica factores emocionales que habilitan la acción gestual. Diluye inhibiciones en expresividad posibilitando el contacto físico como otra manera de ejercer la comunicación.

En el taller de danza los alumnos han experimentado el contacto físico, a partir de acciones básicas como tomarse de las manos, incorporando así otro modo de comunicación corporal, propuesta que ha resultado compleja de abordar en un principio.

Los/as alumnos/as han logrado acceder a otra manera de vincularse físicamente, a través de la técnica del *Contact Improvisation* (técnica de danza que experimenta el contacto físico) o ejercicios acrobáticos desarrollados en grupos siendo incluso utilizadas como recurso para sus producciones artísticas. Han desarrollado también trabajos de creación y composición en danza a partir de gestos surgidos de la esfera de su cotidianidad, incluso por fuera del ámbito escolar.

Durante la acción *danzaria*, quienes participan de ella encuentran un estado de perfecta socialización al actuar como un organismo único, promoviendo relaciones humanas de inmenso valor. La vivencia compartida de situaciones que implican nuevas experiencias y sensaciones crea lazos de unión entre ellos. Que cada participante tenga su rol la danza grupal, promueve que cada persona se sienta importante e indispensable, integrándose todos en un proceso en que cada pieza es fundamental. Esto contribuye a percibirse como iguales ante un objetivo en común, omitiendo acciones discriminatorias o connotaciones competitivas.

Los/as alumnos/as encuentran un sentido de compromiso y pertenencia en el taller, al desarrollar colectivamente un trabajo coreográfico y de composición, reconociendo en este sus roles, dinámica en la cual se construyen códigos internos, como por ejemplo quien operará de guía en determinado momento de la coreografía o quien de acuerdo a su contextura física puede aportar sostén o ser levantado durante movimientos de base acrobática.

El lenguaje de la danza debe ser capaz de provocar disfrute y entusiasmo, con objetivos de que los/as alumnos/as descubran en ella otra forma posible de “divertirse”, no limitada al ámbito escolar, sino capaz de ser compartida y trasladada a su ámbito de recreación social.

La experimentación de juegos teatrales o de la esfera de la expresión corporal si bien enriquece la creación de movimiento comprende una propuesta de compleja implementación. Esto suele originarse en un miedo a la situación de exposición o al ridículo atravesado por factores propios de la edad de los/as alumnos/as. Sin embargo desde el taller intentamos ejercitarlos debido a que favorecen la construcción de otras maneras de vinculación y de expresión utilizando un universo propio de la niñez, como es el juego en sintonía con la creación espontánea de movimiento.

El proceso de aprendizaje de un lenguaje artístico contribuye al desarrollo del sentido estético y estimula la capacidad de creación. El desarrollo del sentido estético es un paso

importante en el camino del desarrollo de la capacidad creativa. No obstante, en lo que refiere al lenguaje artístico del movimiento, es substancial el conocimiento y el dominio de los elementos y recursos que lo componen definiéndolo como tal.

En este sentido la propuesta del taller habilita el acercamiento de otras formas posibles de expresión y creación a los/as alumno/as, ampliando notablemente el precario horizonte que ofrece el universo de los medios masivos de comunicación. Con intenciones de dejar en evidencia que ellos/as también pueden bailar. De diferentes modos, con los recursos y las carencias que puedan acreditar. Sin que esto signifique resignar sus propias maneras, referentes a la subjetividad.

Para finalizar, a lo largo del tiempo hemos logrado construir sentido de pertenencia con el taller, no solo en términos grupales, sino del taller como espacio apropiado por la comunidad escolar toda. Habiendo sido convocados a participar en los diferentes actos institucionales, hasta inclusive trabajando de manera colaborativa con los cursos más pequeños explotando la experiencia adquirida por los/as alumnos/as del taller.

Taller de Danza Contemporánea

El *Taller de Danza Contemporánea “Jugar con mover”* del Hogar Escuela N° 9020 de la ciudad de Granadero Baigorria a cargo de la Profesora de Danza Contemporánea Laura Cepeda, se presenta como un espacio promotor de procesos creativos. Con objetivos de estimular la construcción de subjetividad, tanto como el desarrollo de la sensibilidad estética y la capacidad de comunicación.

Un espacio cuyo dispositivo pedagógico de carácter flexible permanece abierto a los intereses de los niños y las niñas; donde las emociones propias del contexto cotidiano que los atraviesa sea capaz de descubrir la posibilidad de transformarse en *construcción poética*. Activando el deseo creador inherente a las infancias -muchas veces bloqueado- el universo imaginativo y la necesidad de movimiento y juego propia de la niñez. Ampliando horizontes, descubriendo y generando *otros mundos posibles*.

Si bien la propuesta original del taller convocaba tanto a niñas como niños, por políticas institucionales, durante los dos primeros años, sólo pudieron participar las niñas. En ese entonces existía una división notable de género y una rivalidad entre grupos notablemente definida. El desafío entonces fue hacer del grupo de danza un solo grupo. Actualmente se incorporaron los varones, en el marco de una intervención ministerial implementada a

principios de este año, la cual significó un quiebre en el grupo, movilizó profundamente a los niños y niñas tanto como a la comunidad educativa en general. Reconstruimos el taller de danza a partir de esta nueva realidad escolar, fue un proceso intenso que finalmente logra consolidarnos como grupo: *el grupo de danza*.

El taller es de carácter opcional, asiste quien así lo desea y permanece abierto durante todo el año. Asimismo, desde su inicio, la mayoría de las niñas que han transitado y permanecen en la Escuela Hogar ha tenido la posibilidad de conocer de qué se trata el taller, experimentándolo con su propio cuerpo. Hubo niñas que dejaban de asistir y retomaban tiempo después, hubo quienes se fueron de un portazo y disculpa mediante volvieron. Hubo niñas que dejaron de permanecer “*pupilas*” en el hogar y no volvimos a verlas. Hubo niñas de 5 años y niñas de 15 que fueron mamá y a veces nos visitan. Actualmente, transitando el tercer año del taller, permanecen niñas que participan desde sus inicios; en el gesto de sus cuerpos se transparenta el proceso de apropiación de un lenguaje que ya es nombrado: “*nosotras bailamos danza contemporánea*”, y un sentido de pertenencia con el espacio que entre todos construimos cada día.

La propuesta de un taller de creación desde un lenguaje artístico del movimiento tan poco explorado en el universo de la educación formal como es el de la danza, aún sigue comprendiendo un complejo desafío como docente dentro de un ámbito educativo que a su vez tiene la particularidad de funcionar también como hogar. Porque se trata de *creación* y se trata de *movimiento*. Dos situaciones posibles de aprendizaje que no tienen lugar dentro de la educación formal, que continúa perpetuando un cuerpo que debe aprender en quietud, poniendo el foco en los resultados inmediatos por encima de los procesos. Que reproduce y naturaliza procedimientos y estructuras pocas veces cuestionadas. Donde los lenguajes artísticos aún siguen siendo llamados “*especiales*”.

En este contexto el lenguaje de la danza contemporánea emerge en el paisaje escolar y resulta ajeno e inquietante para los/as alumnos/as, pero también para los docentes y directivos de la institución. Una clase del taller de danza puede suceder en un hall, en el patio, o en la plaza más cercana a la escuela; actualmente en el auditorio o entre sus butacas. Se trata de una clase desarrollada en continuo movimiento y sonoridad, que para un/a docente de grado puede resultar un caos intolerable; o una metodología incomprensible, capaz de provocar una expresión tal como “*las nenas ya no están para jugar*”, porque “*ellas ya saben bailar*” -afirmación fundada en la experiencia corporal anterior al taller de danza, llevada a cabo por un grupo de personas de una iglesia

evangélica- . Ignorando así el carácter lúdico del proceso creativo como tal, el juego como un modo de aprender creador de movimiento. Incluso la recurrente escena de la directora irrumpiendo en la clase de danza, en medio de un juego de exploración lúdica “retando” a un niño por estar “tirado en el piso”, desconociendo que se trata de un modo de trabajo propio del lenguaje corporal, que nosotros aprendemos “tirados en el piso”, que es una manera de exploración y creación. Fue luego de una clase abierta a toda la comunidad educativa cuando docentes y demás alumnos de la escuela pudieron experimentar de qué se trataba “*esto del taller de baile*”. Que en realidad era danza contemporánea, pero que aún nadie la nombraba como tal.

Los docentes de danza nos encontramos permanentemente en la construcción de la legitimación del lenguaje corporal como otro posible modo de aprendizaje. Así como también de la creación de hábitos y acuerdos de convivencia en un ámbito de aprendizaje completamente distinto al convencional. El sentido de autoridad ante esta propuesta de trabajo nos interpela constantemente.

Los procesos creativos no suelen formar sustancial parte de las trayectorias escolares y para los niños comúnmente suele resultar complejo desenvolverse en un espacio que habilita la libertad de explorar, crear y tomar decisiones, y asimismo, comprender los límites de esa libertad. Reconocer en el docente no al dueño de verdades absolutas ni respuestas correctas sino un acompañante de ese proceso de aprendizaje participativo y colectivo. Pero al mismo tiempo reconocerlo como portador de los límites de ese ejercicio de la libertad que a veces tan ajeno resulta y que suele fluctuar con situaciones de faltas de respeto, enojos o violencia. Porque nos encontramos ante cuerpos atravesados por contextos de vulnerabilidad social, por herencias y convenciones socioculturales anacrónicas. La danza en esta coyuntura es exclusivamente “*cosa de nenas*”, para ciertos cuerpos estéticamente correctos y para algunos pocos sectores sociales. Es ante esta realidad que afrontamos la compleja tarea de hacer convivir las subjetividades que emerge y condensa el proceso creativo como tal, con los procesos de *desubjetivación* que presentan muchos de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, en el marco de un sistema educativo que aún no logra desprenderse de la estructura homegeneizante.

Es por eso que el vaciamiento del lenguaje corporal difundida por los medios de comunicación que promueve la reproducción de “pasos” vacíos carentes de sentido y de toda posible subjetividad emergen en el taller de danza: bailar es “*perreo*” y “*mover el totó*”. Hasta no hace mucho tiempo era común la expresión de reclamos del tipo “*esto*

que hacemos acá no es bailar, ayer fuimos a la clase de 'zumba' y eso es bailar". Tan complejo de deconstruir como la idea alimentada culturalmente que sostiene que en una clase de danza el/la profesor/a se para frente a los alumnos ejecutando pasos que deben ser copiados y es quien arbitraria e indiscutiblemente compone coreografías a reproducir por los/as niños/as. El taller se propone interpelar este concepto sobre la danza, ampliando su universo, presentando la propuesta de que es posible aprehender otras maneras, apropiarnos de un espacio, elaborar procesos compartidos. Explorar, jugar y crear colectivamente.

Durante este intenso proceso que comenzó en 2014 y continúa profundizándose, exploramos esas otras posibles maneras de habitar el cuerpo que somos. Nos descubrimos creadores de nuestros propios movimientos, creadores de nuestra propia danza. La interpelamos, la redescubrimos, a veces la desafiamos. La musicalizamos con ese *reggaetón* que tanto le gusta a Melani, la complementamos con los pasos de *break dance* que Vladimir aprendió en el Centro de la Juventud o la combinamos con el deporte que le apasiona a Miriam, el fútbol. Compartiendo un proceso, resignificando nuestro propio cuerpo tanto como el cuerpo del otro, apropiándonos del lenguaje lúdico y exploratorio de la danza contemporánea. Hacia la creación de esos *otros mundos posibles* que todo niño y niña merece descubrir y que la educación formal debe promover.

Proyecto colectivo

En el marco de la presentación de cierre del año, se construye un trabajo de creación colectiva que involucra a todos/as y cada uno/a de los/as integrantes de los talleres pertenecientes a las 4 escuelas que componen el proyecto *Danza en la Escuela*.

A partir de la elección de una temática en particular -tales como acciones cotidianas o estaciones del año- cada escuela contribuye aportando movimientos para la composición coreográfica. Las docentes a cargo se ocupan de la compilación de los movimientos aportados y la transmisión de la coreografía definitiva. Esta instancia de composición colectiva significativa y maravillosa, debido a que vincula a grupos de distintas edades y escuelas a través de una creación colectiva, en la cual cada niño/a se reconoce parte de un todo, no solo en la instancia compositiva sino al momento de la presentación escénica.

A modo de conclusión

La escuela como ámbito que garantiza el derecho a la educación, transmisora de bienes culturales y simbólicos que posibilita el acceso conocimiento a todos los niños, niñas, adolescentes y adultos de nuestro país, apenas comienza el complejo proceso de inclusión de los lenguajes artísticos del movimiento a sus trayectorias escolares, con todo lo que esto implica en su dimensión pedagógica y estructural.

El proyecto *Danza en la Escuela* acerca la danza al paisaje escolar, hace posible procesos de aprendizaje colectivos que moviliza a la escuela toda. Cada rincón, cada niño, cada niña, cada familia, sus docentes y directivos. Imprimiendo una huella, suscitando nuevas inquietudes transformando su naturaleza silenciosa y estática. Porque el arte es transformador y la educación hoy necesita imperiosamente transformarse. Legitimar los lenguajes artísticos como otro modo posible de aprender hacia la inclusión absoluta del lenguaje corporal en el sistema educativo formal. Contribuyendo así, de manera significativa a la construcción de subjetividades, y al fortalecimiento de una sociedad igualitaria, ampliando horizontes, habilitando la creación de *otros mundos posibles* que la educación como tal debe ser capaz de promover y desarrollar.

2. Proyecto milongas: una mirada antropológica sobre el baile de tango en la ciudad de Rosario

Ponencia escrita

Prácticas y representaciones del tango en su expresión de baile

Eugenia Calligaro

Facultad de Humanidades y Artes/UNR

Instituto Superior Provincial de Danza "Isabel Taboga"

Escuela Provincial de Danza "Nigelia Soria"

La presente ponencia se propone realizar un recorrido por una investigación acerca del resurgimiento y consolidación del tango en su expresión de baile en la ciudad de Rosario en los últimos veinte años. Tres son los contextos situacionales donde se desarrolla el baile de tango en nuestra ciudad: la clase, el espectáculo y la milonga. Nuestra investigación comenzó situándose en el ámbito de las clases de tango, deteniéndose en los principios formales y referenciales que se enseñan en dicho ámbito y en las tipificaciones de "profesores", "alumnos" y "milongueros". Pero a la vez surgió, en las entrevistas y observaciones realizadas, un abanico de significaciones que va desde la asociación del tango con la cultura popular, a su definición como símbolo de identidad nacional, de identidad urbana y se detiene en la reflexión sobre la relación de los "viejos" y los "jóvenes" con el tango. Nos propusimos desnaturalizar estos discursos del sentido común sobre el tango, dándole una existencia teórica a lo obvio. Finalmente, planteamos –a modo de proyecto- nuestro plan de situarnos en otro contexto situacional específico del tango, para continuar esta investigación: nos referimos al contexto particular de las milongas.

Es nuestra intención, en la presente ponencia, hacer un recorrido por una investigación que, desde un punto de vista antropológico, tiene al tango -en su expresión de baile- como protagonista. Esta investigación fue iniciada en el año 1994 en la ciudad de Rosario. Luego transitaremos el actual momento de nuestra tarea, a modo de proyecto, al focalizar en el contexto situacional específico de la "milonga", como reunión social donde se baila

tango. Queremos diferenciarla pues, de otros dos contextos situacionales, cuales son la clase de tango y el espectáculo.

a) La enseñanza de tango en la ciudad de Rosario

Desde principios de la década de 1980, el tango está viviendo un proceso de institucionalización de la enseñanza, proceso que confluye con su reciente legitimidad como un aspecto de la cultura artística, a la vez que se exalta su carácter de símbolo nacional. La reciente aceptación del tango como arte se evidencia en el creciente número de espectáculos en los que bailarines y coreógrafos recrean esta danza, históricamente reservada a las “pistas de baile”. También ha accedido al escenario de la mano de otras danzas, a través de la inclusión de música y temáticas tangueras en espectáculos de ballet y danza contemporánea.

Este nuevo “prestigio” del tango, así como las características de las entidades donde se dictan clases de baile –ubicadas en su mayoría en el casco céntrico de la ciudad– coadyuvan en el acercamiento de sectores de la clase media a su práctica. La idea actual del “resurgimiento” del tango se hace presente con el reciente auge de su enseñanza. En los últimos años se ha producido un aumento importante en la cantidad de entidades donde, en forma regular, se dictan clases colectivas de tango. El aprendizaje de tango se ha constituido pues, en una alternativa dentro de los consumos culturales de la ciudad, lo que ha permitido una incipiente profesionalización de la enseñanza.

b) En clase

Durante el transcurso de la clase, el o los profesores proponen, muestran y explican diferentes ejercicios corporales, que los alumnos repiten o por lo menos intentan repetir “siguiendo el compás del dos por cuatro” o en silencio. Estas rutinas están encaminadas a que los alumnos dominen la “técnica corporal” (Mauss, M, 1979) de esta tradicional danza de pareja enlazada. A través de ellas, se introducen en la jerga de los pasos, en el código que regula la comunicación no verbal entre el hombre y la mujer durante la danza, adquieren habilidad en el arte de la improvisación y, poco a poco, van ampliando el repertorio de “figuras”, que son secuencias coreográficas cortas que llevan un nombre particular, como la “salida básica”, el “cuadrado”, los “ochos”, la “vuelta americana”, el “amague”, la “barrida” y el “sanguchito”, entre otras.

¿Qué categorías nos pueden ayudar a analizar el tango como una danza, y pensar su especificidad dentro de los fenómenos de la cultura?

Según Cynthia Novack (1989), toda danza combina principios formales con cualidades referenciales (alusiones a ideas y eventos fuera de sí misma). La danza es altamente formal: como la música, la danza organiza material a través de principios de ritmo, dinámica y estructuración temporal. Como las artes visuales da forma al movimiento usando principios de diseño espacial, volumen y peso. La referencia es central en la danza por la constante presencia del cuerpo humano y del movimiento humano. La danza siempre involucra una imagen de la persona, usualmente en relación a otros y en relación a ideas, y por lo tanto, las referencias sociales están implícitamente siempre presentes. La danza combina forma y referencia, ligando los cambios formales a cambios de sentido a través del cuerpo y del movimiento de quienes bailan.

Las premisas que el profesor/a repite clase a clase se refieren a los aspectos formales del tango, como la correcta postura del cuerpo en los distintos pasos, la distancia que deben tener entre hombre y mujer (“Se baila apoyados, no apretados ni separados: que se sientan los dos cuerpos cuando bailan”) o el modo en que el hombre debe “llevar” a la mujer; que se relacionan con los aspectos referenciales de esta danza, asociados a valores: “caminar con la sensualidad de una chica de barrio”, “caminar con elegancia”, en “íntima comunicación con la pareja”, “en este paso, la mujer le hace una caricia al hombre con la pierna”, “el tango se debe bailar con suavidad, con firmeza y precisión pero suave”, etc. Estos principios formales y referenciales van tejiendo un discurso que define el deber del tango; una normativa, legitimada en la tradición.

En las clases de tango se enseña que el tango es una danza de pareja enlazada, en la cual los bailarines, (un hombre y una mujer) improvisan a partir de un código corporal compartido. Está claro que es el hombre quien “lleva a la mujer”, es decir, quien decide qué vía tomar en la combinatoria de “figuras” durante la improvisación: se lo marca a la mujer por medio de señales reconocibles y codificadas y ésta ejecuta los movimientos correspondientes a cada señal. Es una danza que requiere un alto nivel de sincronización, no sólo por seguir un camino imprevisto dentro de la combinatoria, sino también por ser una danza en que los integrantes de la pareja no siempre bailan simultáneamente, si los mismos pasos a la vez.

Es necesario aclarar, que las mujeres suelen ser mayoría en las clases de tango, por lo cual, muchas veces, tienen que bailar entre ellas, debiendo aprender el “rol masculino”.

Además, llegan desde Buenos Aires, la noticias de clases y milongas “queer”, donde se legitima el bailar tango entre personas del mismo sexo, incluso intercambiando los roles del “llevar” y “ser llevado”.

c) Tango e identidad urbana

Desde un primer momento nos llamó la atención la facilidad con que tienden a producirse y circular relatos sobre el tango entre quienes asisten a clases para aprender a bailarlo, y la diversidad de temas a los que se refieren. El contenido múltiple y ambiguo del imaginario sobre tango va más allá de lo específico de la tarea del baile, refiriéndose a temáticas más generales referidas a la identidad -nacional, porteña, rosarina-, de clase social -¿cultura popular?- y de género –“el tango, ¿es machista?”

El tango es frecuentemente asociado, en una relación ontológica, con la ciudad en general, con ciertos espacios urbanos específicos (el arrabal, el suburbio, el barrio, el cabaret) y con determinadas ciudades particulares (con Buenos Aires, principalmente). Sin embargo, nos interesa, en este apartado, centrarnos en los relatos que definen a Rosario como una “ciudad tanguera”, a partir de los cuales es posible reconstruir cierta imagen que, de esta ciudad, tienen sus habitantes. La relación entre tango y ciudad es claramente expuesta en numerosas entrevistas en que, además, se la opone a la relación entre campo y folklore. Esta estrecha relación del tango con la ciudad nos llevó a incursionar en la obra de autores en el campo de la Antropología Urbana. David Harvey (1977) destaca la importancia de manejarse con una concepción del espacio que priorice su dimensión simbólica evitando, así, reducirlo a su dimensión física.

Este concebir al espacio en términos significacionales implica tener en cuenta la relación histórica que resulta de la distancia entre el espacio y su representación: dos contrarios necesarios y mutuamente en unidad (Gravano, A., 1993)

Según Harvey, cada forma de actividad social define su espacio, Teniendo en cuenta este punto de vista, nos planteamos los primeros interrogantes en cuanto a la significación de los ámbitos espaciales en que se desarrolla la práctica del tango, particularmente: ¿cuál es la significación atribuida a la ciudad de Rosario como referente espacial del tango?; y ¿qué espacios urbanos son considerados significativos en relación al tango en esta ciudad?

Nadie se atrevería a negar el lazo indiscutible entre el tango y Buenos Aires. Sin embargo, Rosario es definida como una “ciudad tanguera” en numerosos relatos,

ocupando un lugar ambiguo aunque innegable como referente espacial del tango. En algunos casos, se pone de relieve la “escasa vida tanguera de la ciudad”, excelencia”. En otros casos, este postular a Rosario como referente espacial del tango se pone de manifiesto mediante un fluido proceso de narrativa oral, en una serie de anécdotas referidas a milongueros locales prestigiosos, de los cuales se exalta su condición de rosarinos: se dice que Virulazo (milonguero “prócer” de Buenos Aires) afirmó que el mejor bailarín de tango estaba en Rosario al ver bailar al Flaco Paiva y en la pista del Club Echesortu. Otra anécdota de la épica tanguera local se refiere a la derrota sufrida por el internacionalmente reconocido bailarín porteño Juan Carlos Copes –de visita por nuestra ciudad- quien se negó a bailar por miedo a pasar un papelón después de haber el genial desempeño del mencionado Paiva. También cuentan los milongueros que en la época del auge del tango “venían de Buenos Aires a aprender a bailar tango a Rosario”. Estos comentarios resultan particularmente significativos debido a que se consigue prestigiar a la ciudad de Rosario a partir de las actitudes de los bailarines porteños.

El carácter “tanguero” de Rosario también es confirmado a partir de la mención de determinados lugares de la ciudad, entre los que se destacan: Pichincha (barrio prostibulario donde floreció el tango entre 1911 y 1930), la República de la Sexta (antiguo suburbio recordado por sus bailongos callejeros e historias de malevos) y barrio Echesortu (del que se evocan los multitudinarios bailes de los años '40 y '50).

Este racconto fragmentario y evocativo de lugares “tangueros” de la ciudad, cobra particular interés al analizarlo según la distinción que Armando Silva (1992) establece entre “mapa” y “croquis”. Silva define mapa como “la representación de una continuidad física equivalente con lo representado; mientras que croquis sería “la representación discontinua, puntuada, evocativa, poética, metafórica, abstraída en función de valores”.

A esta altura del planteo, vemos la posibilidad de construir un croquis de la “Rosario tanguera” a partir de los diferentes relatos recogidos durante el trabajo de campo.

En su trabajo “¿De qué tiempo es este lugar?”, Kevin Lynch (1966) destaca la dimensión temporal del espacio urbano. “En la ciudad, nada se experimenta por sí mismo, sino con el recuerdo de experiencias anteriores.” El recuerdo y la evocación van, de este modo, paralelos al significado presente. En el croquis de la “Rosario tanguera” este principio tiene plena vigencia. Ante nuestra pregunta sobre qué lugares de Rosario están vinculados con el baile de tango, las respuestas señalan ámbitos en que raramente se

continúa bailando tango en el presente. Los lugares mencionados tienen que ver, pues, con esas “experiencias anteriores” (propias o ajenas) a las que alude Lynch.

La dimensión temporal que aflora en el croquis nos llevó a indagar sobre la historia del tango en Rosario, para ver si era posible establecer relaciones entre los espacios designados como “tangueros” y aquéllos históricamente significativos. Para ello elaboramos tres mapas de Rosario en tres períodos distintos; 1906-1930, 1940-1960 y uno actual, y marcamos en ellos los lugares donde se bailaba –y se aprende a bailar– tango. Luego superpusimos a cada uno de ellos el croquis actual de la “Rosario tanguera”. De este ejercicio resultó una anticipación de sentido (Achilli, E., 1985): en el croquis de la ciudad de Rosario, los lugares que se definen como “tangueros” (barrios, clubes, salones de baile) son espacios cuya identidad tanguera alude a prácticas que evocan un pasado.

Veamos un caso que puede aclarar las anteriores reflexiones. Cuando se dice que “Pichincha es un barrio tanguero” se está aludiendo a un ‘antes’, que en este caso se refiere al auge de los bailes de tango en el período del “imperio prostibulario” (1911-1930). No se toma en cuenta si hoy se realizan en el barrio actividades relacionadas con el tango. Aquí vemos claramente que el “ser tanguero” de Pichincha es un valor que se sostiene a pesar de las escasas o nulas actividades tangueras que se cuentan hoy en el barrio. Nos llama la atención –siguiendo a Gravano (1991)- “la fuerza que tiene ese ‘antes’ para definir el presente”. Caso similar es el que trae a colación un profesor de tango, quien define al barrio en que nació (la República de la Sexta) como “un barrio de tango” y a continuación aclara que ahí no se realizan más bailes.

También fueron mencionados como “lugares tangueros” numerosos clubes de barrio y salones donde, durante las décadas de 1940 y '50 se realizaban bailes con orquesta típica, como el Club Echesortu, el Rowing Club, La Rambla del Saladillo, Instituto Tráfico, Sportivo América, entre otros. Es decir que en el croquis de Rosario se mencionan como espacios “tangueros” algunos que figuran como tales en los mapas del pasado.

Por el contrario, nadie definió como “lugar tanguero” los espacios donde hoy se dictan clases de tango. Lo que coincide con la idea expresada por otro bailarín y profesor de tango: “El tango...en los barrios”, a pesar de que él y la mayoría de los profesores de tango en la actualidad dictan sus clases del baile canyengue en el denominado casco céntrico de la ciudad.

d) “Proyecto milongas”

A continuación haremos una breve introducción al contexto situacional de las milongas, basada en la propia experiencia como asistente a las mismas y en la reconstrucción de charlas informales con organizadores de milongas y asiduos concurrentes, con los que tengo contacto en mi vida cotidiana por ser docente de la materia “Danza Popular: Tango” en una Escuela Secundaria Especializada en Danza y por mi historia como bailarina y coreógrafa. Creemos en la validez de explicitar la propia experiencia, objetivarla en la escritura, como modo de construir conocimiento y de sincerar el carácter de mi relación con el tango en su expresión de baile. Este primer abordaje de las milongas deberá ser ampliado y modificado, si fuera pertinente, a partir del futuro trabajo de campo sistemático (observaciones, entrevistas e historias de vida a organizadores y concurrentes a las milongas).

Las “nuevas milongas” son un fenómeno relativamente reciente en la ciudad de Rosario. Cuando iniciamos esta investigación en 1994, las milongas que se organizaban eran un hecho aislado, no era posible que perduraran en el tiempo ya que asistía muy poca gente y no eran económicamente redituables. En la actualidad, en nuestra ciudad, funcionan, por lo menos, siete milongas semanalmente, con continuidad en sus actividades, que suelen anunciarse en la cartelera de espectáculos del diario La Capital, aunque también tienen un recorrido virtual en sus respectivas páginas de facebook.

Las llamamos “nuevas milongas” para diferenciarlas de los bailes que se realizaban en los prostíbulos de Rosario a principios del siglo XX y de los bailes populares de la década de 1940, en la que jugaban un papel protagónico los clubes de barrio y, en particular, los multitudinarios bailes de carnaval, en los cuales se bailaba tango con el acompañamiento de orquestas típicas.

Volviendo al presente, en varias de estas milongas se cumple la estructura de organización del tiempo de la siguiente manera: primero se dicta una clase de tango y luego empieza el baile. También suele haber un momento de “espectáculo”, en que una pareja de baile de buen nivel muestra dos o tres tangos en la pista, a veces alternando con valeses o milongas, mientras el resto de los concurrentes hacen las veces de “público”. Los milongueros son “animales nocturnos”, las actividades siempre empiezan después de las 20 horas, y suelen durar hasta la madrugada, incluso “cuando al día siguiente hay que ir a trabajar”.

Con la creación de las milongas, surgen nuevas funciones en el mundo del tango, además de profesores, alumnos y bailarines profesionales: son los habitués de las milongas y los “gestores” que se dedican a organizar las milongas, con miras a tener algún rédito económico. Otro actor social de las milongas son los disc-jockey, especialistas en la selección de material discográfico de orquestas con tangos “bailables” (que siguen un compás regular, como por ejemplo, el caso emblemático de la orquesta de Carlos Di Sarli). Ocasionalmente, los organizadores de las milongas contratan un conjunto instrumental de tango, con el que también los asistentes se animan a bailar.

En general, en las milongas, alrededor de la pista en la que se baila, hay mesas donde poder consumir bebidas y comidas rápidas.

Los asistentes a la milonga suelen ir en pareja, o en grupos de amigos; también hay grupos de alumnos que van con su o sus respectivos profesores de tango.

Hay algunas convenciones o códigos en la milonga que creemos importante mencionar. A veces, los hombres usan el “cabeceo” para sacar a bailar a una mujer: el hombre se acerca a la mesa de la mujer elegida y, sin decir palabra, la mira y mueve la cabeza hacia un costado, como se hacía antiguamente. Si acepta, la mujer se levanta y se acerca al hombre para comenzar a bailar en la pista.

La dirección de circulación de las parejas en la pista es “en sentido antihorario” (en el sentido contrario al de las agujas del reloj). Las parejas con más experiencia bailan en la parte exterior de la pista y las más principiantes más cerca del centro.

Con respecto a la música, suelen escucharse tres tangos seguidos (en menor cantidad valeses y milongas), luego de los cuales hay una pausa en el baile, en la que el disc jockey pone otros géneros musicales (por ejemplo, rock). En este momento las parejas vuelven a sentarse en sus mesas.

Llaman la atención los zapatos y sandalias con taco alto y fino que usan las mujeres; y los zapatos de vestir, de cuero, de los hombres; aunque también hay parejas, en general las más jóvenes, que pueden llegar a usar otro tipo de calzado, como zapatillas deportivas.

A modo de hipótesis, consideramos a las milongas como un paso más en la formación de los bailarines, definido por la práctica en la que volcar lo aprendido en las clases previas y en la búsqueda de caminos propios en la improvisación. En este sentido, la asistencia a las milongas sería parte de la llamada “educación informal”, ya que es un espacio que no tiene una intención pedagógica explícita.

Queremos ahora problematizar nuestro tema de investigación a partir del planteo de una serie de preguntas, a saber:

¿Qué aspectos sensoriales-emocionales-simbólicos se vivencian en la experiencia de bailar tango en las milongas? ¿Cómo se percibe el propio cuerpo y el cuerpo de la pareja en la experiencia del baile? ¿Qué habilidades corporales se desarrollan al bailar tango? ¿Existen modelos de cuerpos “ideales” para bailar tango?

Esa posible generación de lazos de pertenencia ¿se dirige a la asistencia a una milonga en particular? ¿O los asistentes concurren a diferentes milongas indistintamente?

¿Existen códigos a ser respetados en el transcurso de la milonga?

¿Existe un proceso de construcción de identidad vinculado a esta práctica? Nos preguntamos acerca de la centralidad o marginalidad del tango en las vidas de quienes lo bailan.

¿Qué otras identidades se cruzan con la de “ser habitué de la milonga” (edad, género, profesión, pertenencia de clase social, identidad urbana, identidad nacional)? ¿Qué valor tienen esas otras pertenencias en relación a la que posiblemente se genera al “concurrir a las milongas”? ¿Cómo se definen los roles de género en la instancia del baile?

¿Qué otras prácticas se relacionan con la de ir a bailar tango? (¿Escuchar tangos en la casa, asistir a espectáculos de tango, comprar libros sobre el tema, estudiar el estilo de diferentes orquestas?)

¿Qué permanencias-cambios existen entre la práctica del baile de tango en los prostíbulos de fines de siglo XIX Y principios del XX, los bailes populares de la década de 1940, y las “nuevas milongas” de fines del siglo XX y principios del XXI?

e) Concepciones del baile de tango en las letras de tango

También podemos observar ideas e imágenes que orientan sobre concepciones sobre la práctica del tango bailado en tangos-canción de diferentes momentos de la historia del tango, que hoy en día se actualizan al escucharlos en la radio, en cds y por la web, y también están presentes en antologías de letras de tango como la Eduardo Romano, de donde proviene este fragmento de la letra de “Así se baila el tango” (tango milonga), del año 1942, con letra de Marvil y música de Elías Randal: “...¡Así se baila el tango!/ Mezclando el aliento,/cerrando los ojos/pa’ escuchar mejor,/cómo los violines/le cuentan al fueye/por qué desde esa noche/Malena no cantó.” (Romano, Eduardo, 1990, 301-302).

Bibliografía

- Achilli, Elena (1985) El enfoque antropológico de la investigación social. *Dialogando*. Nº2. Santiago de Chile
- Achilli, Elena (1987) Notas para una antropología de la vida cotidiana. *Cuaderno de la escuela de Antropología Nº 2*. U.N.R. Rosario
- Amuchátegui, Irene (1993) La milonga: escenario de bailarines intuitivos. *Magazine Danza y Ballet*. Año 2. Nº 7. Buenos Aires
- Aschieri, Patricia y CITRO Silvia (coordinadoras) (Ed.) (2012) *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Buenos Aires, Argentina. Biblos
- Calligaro, Eugenia (Ed.) (1996) *Relatos urbanos: Rosario, ciudad-tango*. Rosario, Argentina. Universidad Nacional de Rosario
- Calligaro, Eugenia (2002) Formar en la informalidad: un análisis de las clases de tango. *Escrito en el cuerpo*. Nº2. 16-19
- Carozzi, María Julia (coordinadora) (Ed.) (2011) *Las palabras y los pasos. Etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires, Argentina. Gorla
- Gravano, Ariel (1991) La identidad barrial como producción ideológica. *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires, Argentina. Centro Editor de América Latina
- Gravano, Ariel (1993) *Lo urbano como objeto signficacional*. (Ined.)
- Gravano, Ariel (2013) *Antropología de lo urbano*. Tandil, Argentina. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Harvey, David (1977) *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid, España. Siglo XXI
- Hobsbawm, Eric (1983) *The Invention of Tradition*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Lynch, Kevin (1966) *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Infinito
- Mauss, Marcel (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid, España. Tecnos
- Moreno Cha Ercilia (compiladora) (Ed.) 1995 *Tango tuyo, mío y nuestro*. Buenos Aires, Argentina. Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano
- Novack, Cynthia (1990) *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin, USA. The University of Wisconsin Press.
- Silva, Armando (1992) *Imaginario urbanos. Bogotá y San Pablo: cultura y comunicación urbana en América Latina*. Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Editoras.

3. Gestionar en Danza. Entre la teoría y la práctica de un proyecto

Ponencia escrita y audiovisual

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

María José Sesma y Silvia Dahlquist

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

Resumen

En la siguiente ponencia analizaremos un proyecto titulado CO.CRE.AR (Colectivo Creativo Artístico), implementado en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Ernesto de Larrechea de la ciudad de Rosario. El mismo aborda diferentes aspectos de la gestión institucional-pedagógica-artística desarrollada desde el año 2013, proporcionando herramientas y experiencias de intervención como acompañamiento de un proceso institucional que parte del concepto de Escuela como Espacio Público y de Arte como transformación social.

En el marco de este contexto, daremos cuenta de lo que sucede en la práctica áulica cotidiana, específicamente en el primer año de formación, denominado "integral", donde asisten niños de 6 y 7 años de edad, y donde la disciplina Expresión Corporal cobra un fuerte sentido para el sostén de dicho proyecto.

Deviniendo en un cruce entre relatos de experiencia, procesos de investigación de sesgo científico, y desarrollo de políticas culturales, nos arriesgaremos aquí a dar indicios para un análisis que comienza su recorrido.

Introducción

La Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Infantil "Ernesto de Larrechea", ubicada en el centro de la ciudad de Rosario y con una trayectoria de 91 años, se erige como una institución de formación artística en Danzas y Teatro para niños a partir de los seis años,

sumándose tres organismos: Ballet Estable Municipal, Ballet de Danzas Argentinas, y Ballet de Español.

El proyecto CO.CRE.AR (Colectivo Creativo Artístico)®, desarrollado desde el año 2013, aborda diferentes aspectos de gestión para la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico, considerando el trabajo realizado hasta este momento en dicha institución como un pilar fundamental, y a partir de allí se irrumpe desde el concepto de escuela como espacio público y de arte como transformación social. Se entiende que el **arte** transforma y crea nuevos campos de posibilidades a través del intercambio de experiencias, siendo necesaria la presencia para que suceda esa transformación social y promoviendo un sentido de pertenencia a la **escuela** como espacio público, construyendo proyectos identitarios individuales y colectivos.

De la misma manera que los proyectos artísticos-sociales intervienen en aspectos y ámbitos de la realidad social aspirando a producir cambios significativos en las oportunidades y en las historia de vida de las personas, utilizando estrategias que garanticen el derecho de igualdad de acceso a los bienes simbólicos, entendemos el arte como un hecho social, como acción de cambio, que modifica y transforma, como movilizador del pensamiento crítico que permite a los sujetos construir su propia identidad. Consideramos al arte como un derecho de participación que construye sentido, y que expresa de una manera lúdica nuevas concepciones del mundo.

A continuación abordaremos con mayor profundidad las pistas para comprender este proyecto de gestión en danza, e intentaremos dar cuenta de algunos ejes posibles para un análisis sobre lo que sucede en el propio campo de trabajo e implementación del mismo.

Entre la teoría de un proyecto.

La Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Infantil Ernesto De Larrechea, presenta características singulares y está afianzada por dos aspectos de la educación: lo formal y lo no formal. Es una Institución cuya enseñanza artística está sistematizada en lo que respecta a programas, horarios, dictado de clases aunque su anclaje es no formal, dado que no se encuentra dentro de la currícula escolar oficial.

A la escuela concurren alrededor de 1000 personas en su mayoría niños y adolescentes, pero también está transitada y demandada por la franja adulta.

Su organización se presenta de la siguiente manera:

- a) Departamento de Danzas Clásicas
- b) Departamento de Arte Escénico
- c) Ballet Estable Municipal, Ballet de Danzas Argentinas, Ballet de Español

El Departamento de Danzas Clásicas: Este Trayecto tiene una duración de 11 años, las niñas/os tienen su ingreso a los 7 u 8 años, estando organizado de la siguiente manera:

Ciclo Básico: de 1ro a 3er año. Cursado: Introducción a la técnica de la Danza Clásica

Ciclo Medio: 4to, 5to y 6to año. Cursado: Técnica de La danza Clásica, y se agregan asignaturas como: Danza Jazz, Folklore, Español, Historia de la Danza.

Ciclo Superior: 7mo, 8vo, 9no.

Podemos decir que hasta ese momento, las prácticas artísticas desarrolladas en la Escuela respondían a un modelo hegemónico compartido por la mayor parte de docentes y estudiantes, y que conformó un marco para la formación de matrices, consolidándose a través del tiempo un concepto de cuerpo unívoco ligado específicamente a los cánones impartidos por la Danza Clásica.

Desde este nuevo proyecto de gestión institucional, se sostiene que la construcción del sujeto del estudiante de Danza y de Teatro se realiza a partir de la experiencia vivida, de la noción de presencia, y en relación a prácticas y saberes sociales en los que está inserto. De esta manera, el cuerpo en movimiento se comprende como un cuerpo vivido, portador de historia, creador de mundos posibles. El cuerpo es movimiento y es el puntapié para la creación de significado, es la manifestación del sujeto que nos pone en relación con el mundo. Es así que las actividades artísticas cobran sentido generando oportunidades de creación en contextos diversos, colocando al arte como organizador de la vida social.

Por otra parte podemos decir que los procesos de aprendizaje, tanto de la danza como del teatro, en esta escuela, tienen como destinataria la niñez y la adolescencia, desarrollando propuestas de producción y de apreciación estética. La relación que existe entre el juego y el movimiento, el juego y la dramatización, juego y danza, está directamente relacionado con un proceso cognoscitivo que surge de una realidad vivida o imaginada, proponiendo una mirada sobre el mundo y participando de criterios valorativos y de desarrollo de las posibilidades de expresión. El trabajo con niños y adolescentes incentiva la práctica de dichas disciplinas contribuyendo a su formación como

“productores” de hechos culturales y no como “consumidores pasivos”. La idea es que los integrantes de esta franja etaria tengan la oportunidad de apropiarse de códigos y modos de operar de las Artes Escénicas que no depende solo de la maduración según etapas, sino también de la experiencia vivida a partir del dominio y experimentación con y desde su propio cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos.

La producción escénica consiste en articular diferentes signos, variedades de procedimientos y acciones organizadas con función simbólica, siendo el aprendizaje de estos conceptos los que aportarán flexibilidad en el pensamiento y en la acción, la aceptación de riesgos, el entrenamiento de la observación y selección y el sentido de pertenencia, por lo que resultará significativo en la medida que se vincula el aprendizaje con la propia producción.

En otro orden de cosas, pensar la escuela como espacio público es pensar una institución de todos, en la que se experimenta, en la que se transmiten saberes. Es la apropiación activa y transformadora del espacio. Es el lugar donde convergen los distintos sectores sociales que integran la igualdad social, instando a lo inclusivo, a lo general, a proyectarse, a pensar en amplitud. Siendo el primer paso la contemplación de un proyecto asociativo, configurando una estrategia acorde a la política cultural local organizando plataformas culturales con capacidad de autogestión, considerando la asociación y el tendido de redes culturales que se solidaricen entre sí en cuanto al capital cultural, intelectual y de financiamiento, permitiendo un diálogo fluido entre los distintos actores y generando un desarrollo donde la participación y la solidaridad sean valores colectivos formando sujetos comprometidos que breguen por una sociedad más justa y solidaria.

Puesta en marcha.

A partir del año 2013 se propuso en la Escuela, mediante el proyecto CO.CRE.AR®, en primer lugar, sustentar un entramado entre la Danza y el Teatro sin perder la especificidad de cada uno de los campos disciplinares y que sea lo suficientemente acorde a las nuevas tendencias escénicas considerando que el niños/as y adolescentes que transitan estas instancias de aprendizaje se encuentra en un momento de investigación, descubrimiento, sorpresa e internalización de sensaciones y emociones que construyen su propia subjetividad y que crean su propia historia.

En segundo lugar, dicho entrecruzamiento, como Colectivo Creativo se conformó mediante el establecimiento de los siguientes espacios:

Espacio: El camino del creador

Espacio: La escuela Rodante

Espacio: Andamiajes en vuelo

Espacio: Todos por más

Debemos hacer referencia que estos espacios presentan las siguientes características:

- Se relacionan entre sí,
- Cada uno presenta sus propios objetivos y fundamentos,
- Uno implica al otro y se auto-sustentan,
- Todos presentan el mismo orden jerárquico.

1) EL CAMINO DEL CREADOR

Este es un espacio pensado para explorar, desarrollar posibilidades creativas a través del conocimiento del propio cuerpo, el espacio y el tiempo, la investigación del movimiento, de su origen, partiendo de lo lúdico; incorporando los distintos contenidos de la danza y el teatro en un proceso de descubrimiento placentero, desde las sensaciones, las emociones, la investigación con los diferentes elementos didácticos.

El Camino del creador está sustentado sobre tres ejes:

- a) Cazador de imágenes: este abordaje tiene como punto de partida el *proceso creador*. Se trabaja sobre las imágenes, la creatividad, las sensaciones y utilizando diferentes recursos: sonoros, plásticos, kinestésicos, literarios etc.
- b) El cuerpo en movimiento: hace referencia específicamente, a la educación del movimiento teniendo en cuenta determinados contenidos como –el espacio, el tiempo y la energía. El registro y la investigación del esquema corporal (tono, volumen apoyos, peso, eje, etc.) e imagen corporal y su movilización a partir de movimientos de locomoción, acciones básicas, calidades de movimiento.
- c) Enlace Multiplicador: Es el momento integrador de los ejes antes mencionados, dinámico, constante, es el momento en el que se resuelve la generación de nuevas instancias creativas. Es el eje relacional, de comunicación y de construcción de saberes.

Estos ejes están amalgamados. En la práctica no se diferencia entre sí. Estos ejes están formulados para la interpretación didáctica del Camino del creador.

El Camino del Creador se implementa de la siguiente manera:

Una primera etapa, dura dos años y tiene como destinatarios todos los niños y niñas ingresantes a partir de los seis años y hasta los ocho años inclusive. En este sentido abarca los grupos que funcionan hasta este momento como primero y segundo de Arte escénico y primer año de danzas. Serán dos años en común a los dos trayectos.

A partir de cumplimentar estos dos años, los niños/as deciden si les interesa continuar su trayecto de danzas, o bien de teatro. De todas maneras uno u otro trayecto tendrá el soporte del espacio “El camino del creador” que será el momento de investigación, integración y creatividad, y donde la interdisciplinariedad cobra un sentido importante para sostener y desarrollar este eje.

2) ESCUELA RODANTE

Consideramos la apropiación de la escuela como espacio público poniendo en común la estética, y por ende la ética, a través de los diferentes lenguajes artísticos, sin exclusiones ni restricciones, con la finalidad de construir una realidad transformadora que, mediante acciones de integración e intercambio y mediante prácticas artístico-sociales, tenga la finalidad de estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo.

Este espacio, La Escuela Rodante, a largo plazo, consiste en conseguir la implementación de pequeños “semilleros” creativos de enseñanza de arte en los CMD con un anclaje en la Escuela Municipal, con capacidad de establecer un intercambio continuo y permanente entre docentes y alumnos de los distritos, tratando de lograr un mayor aprovechamiento de su infraestructura, con el extendido de redes artísticas de transformación social.

Actualmente se encuentra funcionando en el Centro de Distrito Noroeste, la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico.

3) ANDAMIAJES EN VUELO

Este espacio se establece como instancia para la investigación, la capacitación y el perfeccionamiento, considerándolo como sustento para la producción de conocimiento, teniendo como sostén la práctica cotidiana y fomentando redes de conexión e intercambio. Por otra parte, y a largo plazo se coordinarán acciones estratégicas para que los jóvenes egresados de la Institución y de los centros educativos artísticos CMD (semilleros antes mencionados) tengan un oficio en relación a las necesidades de la ciudad y la región de acuerdo a los procesos socio-culturales actuales, siendo protagonistas y ejecutores de verdaderos emprendimientos artísticos independientes, además de dar la posibilidad de insertarse a diferentes industrias culturales o de espectáculos, teniendo como respaldo la formación institucional oficial.

4) TODOS POR MÁS

Durante la implementación del proyecto, se establecieron nuevas estrategias de gestión artística que confluyeron en el armado de nuevas plataformas de trabajo e integración con otras instituciones y artistas de la ciudad y del exterior, que participan desde la investigación, la producción escénica y el intercambio, generando nuevas propuestas y proyectos que marcan una nueva apertura institucional.

Entre la práctica de un proyecto.

Una vez puesto en marcha este proyecto, también es importante conocer cuáles son los alcances y variables de su implementación en materia de lo que sucede en el propio campo: el trabajo en el aula con los niños que asisten regularmente a la escuela. No es una tarea sencilla medir los posibles logros alcanzados de este proyecto en apenas unos 3 años de gestión en curso. También la tarea se dificulta al no contar con un equipo específico destinado a observar y analizar semejante puesta en marcha.

Sin embargo, es posible comenzar a pensar variables que emergen en el trabajo diario, y que deviene específicamente de la labor docente y de sus propios relatos de experiencia. De esta manera, se hará hincapié en lo que sucede actualmente durante el primer año denominado “integral”, que se corresponde con el eje “El camino del creador”, y donde asisten niños/as de entre 6 y 7 años de edad.

Funcionan en este momento 1 primer año integral en el Distrito Municipal Noroeste, y 3 primeros integrales (1 turno mañana, 2 turno tarde) en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico, y también funcionan del mismo modo los segundos años. Asisten entre unos 20 a 25 niños promedio por grupo, y se desarrolla en dos encuentros semanales de una hora y media por encuentro. De estos grupos se encuentran a cargo profesores en pareja pedagógica, articulando una interdisciplinariedad entre la Expresión Corporal, el Teatro, la Danza Clásica y la Danza Contemporánea.

¿Pero qué sucede en el salón de clase? ¿Cómo trabaja el docente y cómo se desenvuelven los niños ante estas propuestas? Se observa una brecha entre las expectativas y supuestos subyacentes de los receptores de este proyecto, con las expectativas y supuestos subyacentes de los emisores de este proyecto. Es interesante despejar algunos criterios para entender por qué existe esta brecha:

- Los niños de esta temprana edad que asisten a la escuela lo hacen orientados por sus padres. La decisión de asistir a esta escuela y a este tipo de actividades artísticas es en primer lugar una decisión que toman los padres, y en segundo lugar los niños. Cabe mencionar aquí que muchas de esas decisiones se encuentran teñidas de indecisiones, de idas y venidas, dentro de las diversas conformaciones de los grupos familiares y dentro de la organización de sus tiempos y actividades.
- La herencia histórica y de reconocimiento social de esta institución como “La Escuela de Danzas”, junto al reconocimiento de sus tres ballets estables, ha marcado profundamente a la comunidad educativa de esta ciudad, casi desconociendo por completo la existencia del Teatro y otras disciplinas del movimiento en la escuela.
- Otra cuestión es que, en correlato con lo que venimos planteando, en muchas ocasiones los niños y padres se acercan a la escuela con el supuesto de que “La Danza” es exclusivamente la Danza Clásica, y aparece intrínseca la expectativa (en ambos) de que se aprenderá desde el primer momento a trabajar con la barra y la técnica de ballet clásico.
- Asimismo, todo ello se refuerza con la industria de la televisión, el cine, el mercado orientado a la infancia en general, donde aparece la idea de la “bailarina” (de danza clásica) ligada a la “princesa” o la protagonista principal, con un ideal estético (de belleza, de valores, gestos, posturas, morfología corporal, entre otros) canónicamente hegemónico, y donde se imponen modos de mover el cuerpo y de vestirlo (rodete, zapatillas de puntas, malla), entre otras tantas cosas.

De esta manera, la puesta en marcha de “El camino del creador” no resulta tan simple como parece, sino que se encuentra comprometida en la tarea de repensar la educación pública del arte, especialmente del arte escénico, y de comprender los contextos en los que se intenta gestionar un proyecto, además de darle el tiempo y el espacio necesario para que abra surco en la arena y despliegue su potencial.

Por otra parte, esta brecha mencionada suele verse más acentuada durante los primeros meses de dictado de clases (marzo, abril) que es cuando comienza el vínculo institución-comunidad. Posteriormente, y tras varias charlas con la comunidad, pueden observarse algunos intercambios y situaciones interesantes de analizar. Desde la gestión institucional se crean nuevos dispositivos de intervención para disminuir esa brecha, ligados fundamentalmente a “desmitificar” en la comunidad educativa la idea de que la Escuela sólo opera bajo la fórmula de la Danza Clásica. De esta manera, se han implementado:

- Charlas informativas de los docentes con los padres desde el primer momento en que se realiza la inscripción y el ingreso de los niños a la institución. Se actualiza también en las posteriores reuniones de padres las características, objetivos y fundamentos de este proyecto COCREAR, para una mejor interpretación de la pedagogía con la que se trabaja en el aula y las expectativas de logros a aspirar.
- Se realiza un trabajo docente de recepción de los niños en la escuela en dos instancias: uno posterior a su inscripción, generalmente en el mes de diciembre, donde se realiza una instancia lúdica con los niños para un primer acercamiento diagnóstico; y uno comenzando el ciclo lectivo en marzo, realizando un recorrido por el establecimiento con los niños y el reconocimiento de los profesores de las distintas disciplinas, enmarcando juegos dentro de las especificidades artísticas.
- Por otra parte, se pide desde el comienzo que los niños asistan a clase con ropa “cómoda” (específicamente, remera y calza), sin demandar rodete (molesta para realizar actividades acostados en el suelo), ni zapatillas ni malla alguna en esta etapa de su aprendizaje y exploración del cuerpo.
- Se potencia en el aula el trabajo personalizado con los chicos, tanto por las parejas pedagógicas de docentes que transitan el cotidiano de los encuentros, como por una asesora profesional, que rastrea y nuclea desde la Psicología algunas problemáticas

que afectan el desenvolvimiento de algún niño en la clase, y que excede el trabajo docente.

- Se continúa el formato, ya operando en la Escuela, de “clase abierta”, donde se invita a los padres a observar una clase regular de los chicos para comprender las secuencias didácticas que funciona en este espacio. Y también se propone un nuevo formato llamado “Muestra Itinerante e Interactiva”, donde los padres son invitados a recorrer la escuela en un determinado horario y, en los distintos salones del edificio, suceden en simultaneo muestras o clases abiertas de los niños, pero donde lo fundamental es compartir lo trabajado y registrar mediante fotos o videos los momentos para compartirlos de modo virtual y de manera simultánea (utilización de hashtag en el Facebook de la Escuela).

También es posible ir observando además el desenvolvimiento de los niños en el aula y la apropiación del arte y de la escuela desde un lugar novedoso para esta institución. Respecto a los contenidos que se imparten en los años integrales, se observa en general una buena predisposición de los chicos, evolucionando en su reconocimiento y control del cuerpo durante las distintas actividades realizadas y las posibilidades de muestra que suceden en el año. Sostenemos que este tema específico, ligado a los contenidos, abarca una profundidad socioeducativa que nos demanda otro tipo de análisis y que no desarrollaremos en esta ponencia.

A modo de conclusión

En esta ponencia intentamos dar a conocer un proyecto artístico-educativo de gestión institucional, en primer lugar, desde la mirada teórica y específicamente conceptual de la propuesta, sus objetivos y propósitos. En segundo lugar, intentamos dar a conocerlo en el contexto de la institución, rastreando su historia, sus supuestos, y su organización. En tercer lugar, dar a conocerlo en su práctica en el aula, delineando problemáticas y dispositivos de acción para su desarrollo.

Para finalizar podemos decir que también este trabajo presenta las nuevas tendencias que se suceden en una institución de arte en la ciudad de Rosario, implicadas en el conocimiento de lo corporal, interactuando con la investigación teórica y nuestra propia experiencia de corporalidad. Se intenta comprender, como decían Gilles Deleuze y Michel

Foucault en los “Los intelectuales y el poder”, cómo los conceptos se entrecruzan de un campo a otro poniéndose en movimiento en la producción artística.

Sin duda, esta presentación no propone cerrar conclusiones, sino antes abrir interrogantes, construir posibles problemáticas, dialogar con lo que sucede entre la teoría y la práctica, mostrar los conocimientos y logros alcanzados, y también los huecos que aún no sabemos qué filtran y hacia dónde. De este modo, damos a conocer algunas pistas de lo que se teje entre la teoría y la práctica de un proyecto.

Bibliografía

- Baudrillard, J. y Guillaumé, M. (2000). *Figuras de la Alteridad*. México: Taurus.
- Barba, E. Y Savarese, N. (1988). *Diccionario de Antropología Teatral*. México: Gaceta.
- Dahlquist, Silvia (2016). *Entre Cuerpos. Una investigación antropológica acerca de la Expresión Corporal en Rosario* (tesis de licenciatura en Antropología). Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Deleuze, G. y Foucault, M. (1992) [1972]. “Los intelectuales y el poder”. En Foucault, M., *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Sesma, María José (2014). *El desafío de los nuevos rumbos. Incorporación, reflexión y experiencia de un proyecto*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano: La Corporeidad en la escena contemporánea. (2014)
- Proyecto de Gestión (2013) Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico Larrechea

4. El ingreso de la Danza a la escuela y la revisión del Diseño Curricular del Profesorado de Danza

Ponencia escrita

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones

**Amine Habichayn, Fabiana Giorgio, Griselda Montenegro,
Sebastián Ripari, y Ana Varela**

Instituto Superior Provincial de Danza N° 5929 "Isabel Taboga"

Resumen

El ingreso inaugural de la danza al currículum escolar plantea una serie de problemáticas a resolver en la formación docente, derivadas de al menos dos procesos: a) la organización histórica de la transmisión de la danza por fuera de la escuela, y b) una agenda didáctica sobre los procesos creativos y compositivos y su transmisión, regida por la organización particular que cada orientación dancística hace de los elementos del lenguaje.

Esta investigación se focaliza en la reconstrucción analítica del proceso de escritura del diseño curricular de la Provincia de Santa Fe, proponiendo aportar conocimiento a la construcción de principios de transferibilidad del lenguaje de la danza en diferentes escenarios educativos.

El objetivo principal se dirige a analizar el tratamiento de la danza como lenguaje en el desarrollo del nuevo diseño curricular de la Formación Docente de Danza desde el punto de vista epistemológico y didáctico.

Se utilizó una metodología cualitativa: el registro de los grupos de discusión organizados para la construcción del diseño curricular, el análisis documental de planes de estudio, y de experiencias curriculares.

Resultados: subsiste la problemática del pasaje de la orientación al lenguaje, relacionado a la construcción de un nuevo texto escolar: la danza en la escuela.

Introducción

La inclusión de la danza en la escuela obligatoria (Ley Nacional de Educación N° 26206, Cap. VII, Art. 41), forma parte de los cambios que se impulsaron en la Educación Artística (en adelante, EA), en el contexto de la ola de reformas educativas⁵² de la década del dos mil. Este proceso comprometió una revisión de los enfoques, los sentidos y las finalidades de la inclusión de los lenguajes artísticos en la escuela, a partir de la consideración del arte como un campo de conocimiento. Las reformas curriculares de la formación docente necesitan considerar esta nueva perspectiva de cara a la elaboración de sus propuestas pedagógicas, en el marco de la adecuación de su oferta formativa a los nuevos requerimientos del sistema educativo (Res. N° 24/07 Consejo Federal de Educación).

A diferencia de otras disciplinas artísticas como la Música o las Artes Visuales, que detentan una tradición escolar ligada a la fundación del sistema educativo nacional, la Danza ocupó un lugar marginal en la escena escolar, presentándose en prácticas curriculares de baja intensidad como, por ejemplo, su presencia en los actos escolares. De este modo, la Danza se encuentra por primera vez en el proceso de construcción de lo que Bernstein (1989) ha denominado "recontextualización", esto es, el proceso de construcción del mensaje pedagógico, entendido como "el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural (una obra literaria, una disciplina científica) se constituyen en contenido (u objeto) de la enseñanza" (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p34).

Aunque las instituciones formadoras de profesores de Danza surgieron en décadas anteriores, su ingreso inaugural al currículum escolar plantea una serie de problemáticas a resolver, derivadas de al menos dos procesos: a) la organización histórica de la transmisión de este lenguaje artístico por fuera de la escuela, y b) una agenda didáctica regida por la organización específica de cada una de las orientaciones de la danza.

Este estudio pretende dar cuenta del proceso de trabajo y de las decisiones curriculares que permitieron, en el nuevo diseño curricular del Profesorado de Danza de la Provincia de Santa Fe, operar el pasaje de una formación docente centrada en las distintas orientaciones de la Danza (Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza

⁵² Estas políticas intentaron diferenciarse de las reformas de la década de los noventa, merced a un cambio discursivo que jerarquizó al docente y la sanción de un nuevo paquete legislativo (Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Financiamiento Educativo, entre otras.).

Folklórica y Expresión Corporal) a una que considere las finalidades que asume el lenguaje de la Danza dentro del sistema educativo. Hasta el año 2015, el ISP de Danza “Isabel Taboga” constituía la única institución de educación superior de Danza de la provincia de Santa Fe⁵³, por lo que el proceso de elaboración del diseño curricular tuvo como única referencia institucional el trabajo colectivo de ese Profesorado⁵⁴.

El presente trabajo se organiza en tres secciones. En la primera parte se aborda el marco de referencia conceptual sobre la que se asientan las decisiones curriculares que estructuran la nueva propuesta. En la segunda parte se describen y analizan los organizadores curriculares de la nueva propuesta de formación. En la tercera parte se discuten algunas problemáticas que emergen del proceso de implementación del diseño.

Algunas notas sobre el contexto actual de la formación de profesores de Danza

a) Las finalidades de la EA

Abordar el estudio de los componentes curriculares de la formación inicial de profesores de Danza implica atender a que el currículum oficializa el contenido a enseñar, a la luz de las orientaciones de la política educativa. En este sentido, el telón de fondo sobre el que se inscribe el nuevo diseño es la reconfiguración de la EA⁵⁵ en el Sistema Educativo Nacional.

53 A partir de 2015 se abrió una carrera de Profesorado de Danza con Orientación en Danza Contemporánea en la localidad de Reconquista.

54 El proceso de escritura del diseño curricular se realizó entre los años 2014 y 2015, aunque los debates y las discusiones se remontan al año 2008, en el contexto de la reforma curricular de los Profesorados para la Educación Inicial y Primaria⁵⁴. Se constituyó un equipo formado por profesores propuestos por el colectivo del plantel docente del Profesorado, quienes coordinaron el trabajo de escritura y recuperaban las decisiones emergidas en los debates y discusiones. Se realizaron periódicamente (entre 3 y 5 por mes durante dos años) encuentros de trabajo con diferentes agrupamientos: a) por orientación dancística; b) por campo de la formación curricular (General, Específico y de la Práctica Profesional); c) por eje transversal (de la producción, socio-histórico y didáctico); d) reuniones plenarias. Asimismo, participaron los estudiantes y egresados. En la construcción del diseño curricular podemos reconocer la concurrencia de tres fuentes de referencia: a) Nacional, a través de los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación y las recomendaciones emanadas del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), b) Jurisdiccional, a través de las orientaciones dadas por la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y la Dirección Provincial de Educación Artística del Ministerio de Innovación y Cultura, y c) Institucional, a través de los acuerdos logrados en la comunidad educativa del Profesorado de Danza.

⁵⁵ Seguimos en este desarrollo lo planteado por la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación.

Las transformaciones políticas, sociales y culturales de los últimos cincuenta años, abrieron un horizonte diferente de aquel que le había dado origen⁵⁶. La complejidad de la vida contemporánea, saturada de imágenes, sonidos y gestualidad, han tornado fundamentales la apropiación de bienes culturales y el desarrollo del pensamiento crítico necesarios para habitar un mundo portador de discursos polisémicos. Por otra parte, los cambios en el paradigma estético occidental afectan tanto al comportamiento del público, como a la variedad de las manifestaciones artísticas contemporáneas de las cuales la danza forma parte⁵⁷. En este marco, el arte comienza a ser reconocido como un campo particular de conocimiento, productor de identidad y con potencia específica para la interpretación crítica de la realidad socio-histórica. La experiencia artística supone entonces el aprendizaje de saberes propios que no sólo no pueden ser abordados por otros campos disciplinares, sino que demandan nuevas alfabetizaciones⁵⁸. Así, la EA ve redefinidos sus fines y propósitos dentro de la escolaridad obligatoria. En tanto forma particular de representación simbólica, contextualizada cultural, social e históricamente, el arte asume la condición de objetivo educativo estratégico. Creatividad y sensibilidad dejan de ser su patrimonio exclusivo, pudiéndoselas vincular a otros terrenos de la experiencia escolar. El conocimiento artístico remite a una praxis pedagógico-artística ligada al desarrollo de la abstracción para la producción poética, a procesos de interpretación estético-artística; a la convivencia con la incertidumbre, la metáfora y la polisemia; a la

⁵⁶ Deudor de la estética moderna, el paradigma tradicional de la EA consideró al arte en la esfera de lo sensible y opuesto a lo inteligible. En este marco, se la trató como complemento del conocimiento racional. Las manifestaciones artísticas "cultas" respondieron un canon ordenado por los principios de belleza, obra y genio creador, propios del siglo XVII. Bajo esta impronta, la EA se convirtió en uno de los dispositivos de transmisión del acervo cultural portador de ideales y rituales anclados en el imaginario civilizatorio centroeuropeo. Posteriormente, estas primeras marcas fundacionales, fueron revisadas al calor de nuevos sentidos y significados. Las nuevas concepciones, deudoras del programa escolanovista, reconocieron en ella un campo fértil para el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos y para el desarrollo de la creatividad individual, promotora de aptitudes y talentos naturales. Conforme a estas concepciones, la enseñanza se focalizó en el desarrollo de capacidades y habilidades sensoriales y psicomotrices, considerándola incluso área subsidiaria de otras asignaturas del currículum escolar.

⁵⁷ En este campo, las investigaciones de Lepecki (2008) señalaron la necesidad de revisar el vínculo indiscutido entre danza y movimiento rítmico, planteando que dicha relación es deudora del "proyecto cinético de la modernidad" y no parte de su ontología. Este aporte alumbra un aspecto de las discusiones respecto de qué es y qué no es considerado "danza", habida cuenta de los diálogos cada vez más frecuentes de ésta con otros lenguajes y con experiencias artísticas que podrían afiliarse a tales discusiones.

⁵⁸ El estudio de Oliveras (2008) acerca de la descripción de los públicos, la existencia del espectador casual del arte urbano y del "arte relacional", tributa al análisis de las demandas de nuevas alfabetizaciones en distintos lenguajes artísticos que operan tanto sobre la acción escolar, como en la formación docente.

preeminencia de la actitud interpretativa; al manejo de formatos simbólicos estéticamente comunicables (verbales, paraverbales y no verbales); la producción de imágenes ficcionales y metafóricas, como portadoras de sentidos sociales y culturales.

b) El Ingreso de la Danza en la escuela obligatoria

La inclusión de la enseñanza del lenguaje "Danza" a los niveles obligatorios de la escolaridad ha inaugurado un conjunto de problemáticas en la que convergen tres campos discursivos: el artístico y sus didácticas especiales, el escolar y el de la Formación Docente. El rasgo más distintivo de dicha convergencia, remite al desencuentro entre una formación docente centrada en la transmisión de los propios procesos de producción, conocimientos y saberes de cada una de sus orientaciones, y un currículum escolar que inaugura la inclusión de la Danza como lenguaje artístico⁵⁹. Su correlato en las instituciones formadoras ha sido la ausencia de tradición formativa de la Danza para los niveles obligatorios del sistema educativo, abonando a la indiferenciación entre lo que se enseña y se aprende en la Formación Docente y aquello que debería ser enseñado y aprendido en los distintos niveles del sistema educativo, dado que la escuela constituía un horizonte laboral marginal⁶⁰.

El ingreso de la danza a la escuela implica una decisión política que la reconoce como saber socialmente válido, que requiere ser distribuido. Sin embargo, su ingreso no es directo, ni total, sino selectivo y mediado por una serie de operaciones que la convertirán de objeto cultural a contenido a ser enseñado. Siguiendo a Berstein, dicho proceso implica por un lado la descontextualización de esa práctica cultural (en tanto pasa por un proceso de selección) y una recontextualización, "la creación de un nuevo producto cultural", (Palamidesi, 2006) el saber escolarizado de la Danza. Saber que, distanciado de su campo de producción, es transformado en objeto de tratamiento curricular y didáctico.

La producción del mensaje pedagógico implica simplificaciones y reducciones de la complejidad del saber original, justamente porque la finalidad de la Danza, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo "no es la formación de artistas sino la de acercar a los estudiantes al lenguaje, enriquecer su formación, permitiéndoles obtener los beneficios que brinda la Danza, conociendo las posibilidades de cada uno de

⁵⁹ Si bien el movimiento danzado ha estado presente en los actos escolares y en algunas construcciones coreográficas a cargo de los docentes, lo cierto es que su presencia ha sido débil e intermitente, de carácter no programático.

⁶⁰ La ausencia de espacios propios en la escuela implicó, durante muchos años, la realización de prácticas pedagógicas en asignaturas "afines", como, por ejemplo, las clases de Música.

ellos". (INFD, 2007, p 86). Este proceso selectivo se vincula a la distribución del poder y a mecanismos de control. Por esta razón el mensaje pedagógico es siempre un mensaje de carácter político, con implicancias morales, éticas, filosóficas y estéticas, es decir, nunca es neutral, está cargado de valores y sentidos (Basabe y Cols, 2007).

Frente a esta situación, la Formación Docente de Danza tiene como reto principal propiciar una formación que garantice una doble condición: la apropiación de los procesos de producción y análisis crítico de sus distintas orientaciones (con sus marcos históricos, poéticos y estéticos particulares), y construcción de principios de transferibilidad didáctica a los entornos educativo, en nuestro caso, la Danza en contextos escolares.

En este estudio asumimos al currículum como una hipótesis de trabajo nutrida en el intercambio de experiencias acontecidas en el ámbito formador y no como un modelo de "lo que hay que hacer". Esta perspectiva retoma los aportes sociológicos del currículum, centrando su atención en las experiencias de conocimiento y aprendizaje; enfoque que recupera la complejidad de la realidad institucional, mostrando los límites de ceñir el currículum a su dimensión declarativa (Eggleston, 1980). Dicha mirada ha permitido analizar las experiencias curriculares en su relación problemática con el currículum prescripto y orientar una renovación pedagógica y curricular bajo la idea de que las modificaciones deben partir del propio proceso social en el que está inmersa la realidad escolar y no con recetas externas (Shwab, 1974).

c) Puntos de partida para un nuevo diseño curricular

Como práctica cultural, las manifestaciones de la danza tienen un carácter social situado. Se comprenden y se realizan sólo en relación a sus matrices históricas, culturales, filosóficas, poéticas y estéticas. Las denominaciones que asumen remiten a diferencias sustanciales respecto de los modos de concebir y producir danza, de su relación con los modelos corporales hegemónicos y con los entornos sociales en el que se producen, reproducen y se resignifican. Además, las ofertas formadoras (de la que nuestro instituto es parte) están organizadas históricamente bajo la lógica de una tradición académica que entendía a la formación docente anclada al saber sustantivo de cada especialidad (incluidos cada uno de sus respectivos repertorios de referencia), constituyendo así una fuerte apuesta a la especialización técnica y a las tradiciones culturales canónicas⁶¹. Este

⁶¹ Estas tradiciones se confirmaban también en la biografía formativa de los estudiantes, quienes, en su mayoría, habían transitado por espacios de formación centrados en las orientaciones de la danza, en sus técnicas y metodologías.

perfil formativo fue cuestionado tanto por los desarrollos artísticos contemporáneos, como por los mismos objetivos de la inclusión de este lenguaje en la escuela, como ya hemos sugerido más arriba⁶².

La preocupación central en el nuevo diseño, de cara al proceso de recontextualización, se focalizó en la tensión entre el reconocimiento de su carácter situado y de los componentes constitutivos *comunes* a todas las danzas, esto es, ritmo, forma, espacio, tiempo y energía, a partir de los cuales puede pensarse la Danza como *lenguaje* artístico. Estas reflexiones se organizaron alrededor de los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los saberes, prácticas y conceptos comunes a las cuatro orientaciones (Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Folklórica y Expresión Corporal) necesarios de sistematizar para propiciar la construcción de un lenguaje de la Danza? ¿Cuáles son las experiencias curriculares que favorecerían el tratamiento de la Danza como lenguaje? ¿Cuáles serían los formatos, modalidades y secuencias que acompañarían un abordaje transversal de dichas problemáticas? ¿Cómo resolver en el diseño curricular una formación que atendiera al lenguaje sin debilitar las orientaciones de la Danza?

Las respuestas a nivel del Diseño Curricular: hacia una nueva propuesta de formación docente

El diseño curricular se estructuró bajo los siguientes organizadores:

Construcción de unidades curriculares comunes a todas las orientaciones de la Danza:

- **El tratamiento de los elementos del lenguaje de la danza en procesos de creación colectiva:** Se aborda la exploración, sensibilización y apropiación de los elementos constitutivos del lenguaje danza: espacio, tiempo, energía, forma y ritmo, desde las diferentes expresiones danzarias. Estas conciben dichos elementos de maneras específicas y aportan diferentes perspectivas para su tratamiento. La pluralidad de miradas habilita la posibilidad de investigar el movimiento sin ceñirse a códigos ya formalizados y formas de danzas establecidos, propiciando nuevas posibilidades de búsqueda y producción en el lenguaje.

- **El conocimiento de aspectos musicales aplicados a la danza.** La percepción, la sensibilidad y el reconocimiento de los códigos musicales llevados al campo del cuerpo

⁶² La propia comunidad educativa (en la voz de estudiantes, egresados y docentes), había identificado como falencia la ausencia de espacios de diálogo y trabajo de producción escénica entre las orientaciones, en sucesivos diagnósticos que se vienen realizando desde el año 2008.

en movimiento, constituyen componentes esenciales para organizar una propuesta educativa en Danza. Su estudio implica una extensa experimentación en lo referente a conceptos compositivos del lenguaje musical, relativos a las organizaciones discursivas sonoras y del movimiento danzado. El canto colectivo se constituye en herramienta pedagógica fundamental para la sensibilización musical por medio de la práctica grupal, ofreciendo a los futuros maestros/as artistas una amplia gama de recursos de orden rítmico, melódico, formal y poético, propios de América Latina.

- **El conocimiento anatómico desde un abordaje sensible, consciente y vivencial del cuerpo.** La posibilidad de atravesar un proceso de aprendizaje tanto cognitivo como experiencial de conceptos anatómicos, sus estructuras, funciones, fuerzas que actúan, relaciones que se establecen, basado en la percepción y en la conciencia del movimiento, promueve el encuentro con la propia identidad corporal. Acceder a una comprensión vivencial de la anatomía pone en valor la información que surge de la experiencia personal, lo que cada uno reconoce de sí mismo. Tradicionalmente, su tratamiento y el estudio del movimiento científico han relegado las sensaciones corporales por considerarlas subjetivas. El conocimiento del propio cuerpo y la posibilidad de percibir los procesos que continuamente acontecen en él, son una fuente fundamental e inagotable en la producción de danza.

- **El estudio de la corporeidad / corporalidad.** Asumiendo al propio cuerpo como umbral entre el sujeto y el mundo se aborda la condición corpórea de la subjetividad humana en tanto realidad singular, vivenciada y experiencial. Dicha perspectiva, se ordena alrededor de marcos multirreferenciales (psicomotrices, filosóficos, sociológicos, antropológicos, políticos y estético-expresivos) que configuran lo que damos en llamar “enfoques contemporáneos sobre lo corporal”. En este marco, las nociones de corporalidad y corporeidad operan como herramientas conceptuales para la revisión y ampliación de una tradición académica del conocimiento, que interpreta unívocamente al cuerpo, reduciéndolo a mera entidad anátomo-físico-biológica. Se propone así, el estudio de la complejidad de fenómenos y dimensiones que entran en juego cuando un sujeto se mueve, propiciando la indagación del movimiento, tanto desde patrones perceptivos, sinestésicos, motores, neurocinesiología, simbólicos y culturales.

Preservación, desde el primer año, de unidades curriculares centradas en la orientación:

La formación de profesores de danza requiere del anclaje de los rasgos particulares en las distintas orientaciones. El reconocimiento del carácter situado de la danza comprende la inclusión temprana y sostenida a lo largo de toda la carrera, de unidades específicas de cada orientación. Las mismas se refieren tanto a las técnicas de las danzas, como a otras centradas en los procesos de producción. Ejemplo de éstas:

Cátedras compartidas:

Se estimó que las unidades curriculares comunes debían estar a cargo de parejas pedagógicas constituidas por profesores de diferentes orientaciones de la danza, a fin de promover un tratamiento plural de los componentes del lenguaje. Se estimó necesario que en Lenguaje de la Danza I se garantizara la presencia de un profesor de la orientación Folklore (para enriquecer el trabajo con el ritmo y el enfoque de las danzas populares) y que en Lenguaje de la Danza II se garantizara la presencia de un profesor de Expresión Corporal (para enriquecer el trabajo con los objetos)

Piso común de las didácticas y preservación de contenidos referidos a la orientación:

Aun cuando la inclusión de la danza a la escuela obliga a diseñar una formación que contemple como objeto de estudio a la danza en tanto saber escolarizado, su didáctica no puede escindirse de las orientaciones dancísticas, bajo el riesgo de caer una perspectiva instrumentalista. La decisión fue *construir una unidad curricular con contenidos comunes, pero de tratamiento orientado, es decir, desde cada programa metodológico específico*. Aquí los agrupamientos respetan el criterio de la orientación y además se incluyeron contenidos específicos, para garantizar la enseñanza de la danza en escuelas secundarias especializadas y en circuitos no escolares (academias, escuelas de danza, estudios, entre otros).

Aulas conformadas por estudiantes de diferentes orientaciones:

Se estimó necesario que, en todas las unidades curriculares comunes a las cuatro orientaciones, las clases se conformaran de manera general, sin promover agrupamientos por orientación, a fin de facilitar, desde el primer año ambientes de aprendizaje plurales, en el que convivieran estudiantes con trayectorias artísticas diferentes. Esta decisión tuvo como propósito estimular el trabajo creativo desde distintas perspectivas y tradiciones dancísticas.

Doble recorrido de la formación docente del Profesor/a de Danza: pedagógica y artística:

La formación de profesores de Danza está compuesta por un doble recorrido: el artístico y el pedagógico, y de las relaciones entre ambos. En este marco, la formación profesional se amplió con la inclusión de dos trayectos (en tercer y cuarto año) referidos a la práctica artística como saber hacer en sus contextos de producción para los itinerarios artísticos y educativos no escolares.

Inclusión de marcos analíticos específicos a la EA en la Formación General:

Las matrices conceptuales que ofrece la nueva plataforma curricular asumen que, la incorporación de la Danza en la escena escolar, interpela fuertemente la “situación de los cuerpos escolarizados” como una de las condiciones de posibilidad de constitución del saber pedagógico. Se incorporan marcos referenciales que abordan lo escolar en tanto productor de corporalidades, y a la clase de Danza como una nueva construcción simbólica acerca del espacio y los sentidos para entender los escenarios escolares.

La incorporación del lenguaje artístico de la Danza como parte de las alfabetizaciones básicas, hace hincapié desde su agenda formativa en la problemática del género. Así, el saber escolar de la danza instala las coordenadas para el estudio, en términos de currículum real, de los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Asimismo, se recupera una gama de tradiciones pedagógicas que hacen del arte (pedagogías en y por el arte) su principio estructurante.

El currículum como hipótesis de trabajo y la implementación: aportes para la discusión

La nueva estructura curricular intenta producir cambios en el perfil formativo, atento a la ampliación de la inserción profesional de los egresados en el sistema educativo. La creación de nuevas unidades curriculares, la revisión de enfoques en otras, la construcción de cátedras compartidas por profesores de diferente orientación dancística y la promoción de agrupamientos plurales, son las características más salientes de la propuesta.

Sin embargo, el carácter limitado del currículum como prescripción y la novedosa situación de la danza como texto escolar, no aseguran la dirección del cambio propuesto. Es por ello que hablamos de hipótesis de trabajo, de proyecto, de implementación y no de *resultados*. En tal sentido, en esta etapa, los esfuerzos se dirigen a relevar los problemas que se suscitan en el currículum real y a articular las experiencias previas al cambio de diseño, portadoras de los sentidos y las ideas con las que se configuró la nueva estructura

curricular. El diseño curricular propone un horizonte de trabajo, pero es en las aulas y con profesores convencidos de la necesidad de impulsar los cambios, en donde el diseño tiene posibilidad de realizarse.

Dentro del escenario planteado, las problemáticas emergentes y las respuestas a las mismas provienen del núcleo duro del cambio propuesto. La formación disciplinar de los profesores, y una tradición de clases en las que prevalece la enseñanza organizada alrededor de los principios de cada danza y sus técnicas, ponen de manifiesto las tareas pendientes para lograr abordajes y tratamientos de la analítica del movimiento que permitan operar el pasaje de un trabajo dancístico centrado en las orientaciones de las danzas a uno centrado en el lenguaje. Este pasaje, lejos de ser automático, o de ser sólo una decisión conceptual, requiere de experiencias sostenidas en el tiempo de trabajo conjunto, de intercambio de ideas y de experimentación de propuestas de clase. La tensión entre la danza orientada, situada socio históricamente y la danza como lenguaje del movimiento constituye el territorio de trabajo desde donde se ordenarían las problemáticas referidas a la didáctica, con eje en los procesos de creación, composición e improvisación en la danza.

Bibliografía

- Basabe, L y Cols, E. (2007) La enseñanza. En: El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal
- Eggleston, J. (1980). Sociología del currículo escolar. Buenos Aires: Troquel.
- Gvartz, S y Palamidessi, M (2006). La construcción social del contenido a enseñar. En El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos aires: Aique.
- Gvartz, S y Palamidessi, M (2006). El currículum en la Argentina. En El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos aires: Aique.
- Lepecki, A. (2008). Agotar la danza. Performance y política del movimiento. España: Centro Coreográfico Galego
- Terigi, F. (2007): Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar. En Frigerio, G. y Diker. (Comp.) Educar Sobre impresiones estéticas. Buenos Aires: Del Estante editorial G

Oliveras, E. (2008): El nuevo espectador. En Oliveras, E. (Ed.). Cuestiones de arte contemporáneo. Buenos Aires: Emecé Arte.

Ley Nacional de Educación 26.206. Honorable Congreso De La Nación Argentina. 27 de diciembre del 2006

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente Área de Desarrollo Curricular (2007) Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Artística.

Resolución N° 24/07. Consejo Federal de Educación Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007.

Resolución N° 111/10. Consejo Federal de Educación. Anexo: "La Educación Artística en el sistema educativo nacional", 25 de agosto de 2010.

COMUNICACIONES/RELATORÍAS

5. “Vivimos lo que somos a través de la Danza”

Ponencia Relatoría de experiencia y presentación coreográfica

Maitena Secchi, Laura Nardone

Escuela “Jai Be Danzas” Rosario

Resumen

En la siguiente ponencia y posterior presentación coreográfica, contaremos nuestra experiencia como institución artística basada en la línea Humanista Personalista en el área pedagógica, y con técnica Vaganova y del Royal Ballet de Londres desde lo didáctico específico de la Danza Clásica, donde logramos la inclusión de personas con capacidades diferentes, tanto físicas como intelectuales, con distintas vocaciones y realidades sociales, logrando un proceso de formación en el arte del movimiento único en su género. ¿Qué nos hace particulares? El pensar dentro de la misma clase que cada alumno/a es único e irrepetible, con necesidades y aptitudes únicas, quien merece ser tratado distinto de todos e igual en oportunidades. Cada uno de los participantes tienen su propio régimen de clases y sus familiares pueden participar del proceso, hasta de la misma clase, de diversas formas, siendo nuestra institución un nexo dentro de la vida familiar para la educación de sus hijos.

NUESTROS ORÍGENES

“Jai Be Danzas” es una institución refundada de la anterior escuela “Jairo Benitez Danzas” a partir de febrero de 2014, debido al cierre de la misma por mudarse a otra provincia nuestro querido maestro y precursor del proyecto, Jairo Benitez.

Su escuela permaneció durante más de quince años formando profesionales de la danza en la ciudad de Rosario, contando con muchos intérpretes y maestros egresados de la misma. Entre ellos, las dos actuales directoras de la escuela “Jai Be Danzas”

quienes quedaron al frente de la refundación con varios alumnos, docentes, y junto a varios egresados que siguen colaborando, algunos de ellos desde el exterior.

Ante la necesidad de no cerrar un espacio donde se podía formar en el arte del movimiento, es que se decidió seguir adelante con el proyecto, agregando una mirada renovadora y más amplia, incluyendo personas con capacidades diferentes y otras disciplinas al Curriculum escolar. Además, se dio un espacio curricular a la formación de auxiliares docentes, el cual se venía generando pero sin un marco concreto dentro del proceso. Cabe aclarar que en la Danza, todavía existe como en el s. XVIII, el pasaje de los conocimientos específicos del maestro a su discípulo, si bien éste paradigma de pensamiento convive con el de profesionalización docente. Además, el ministerio de Educación no está avalando oficialmente ninguna escuela no formal como formadora de docentes e intérpretes, por lo cual si bien hemos incorporado en nuestro currículum los conceptos de calidad e integralidad que rigen dentro de los nuevos paradigmas de la educación, no son reconocidos nuestros esfuerzos ni ninguno de los procesos educativos no formales de las distintas escuelas de la zona, como válidos dentro del sistema educativo formal, lo que facilita que se siga transmitiendo a la vieja usanza. La razón por la que se siguen manteniendo éstas formas es porque por un lado, dentro del sistema formal la enseñanza de las disciplinas artísticas no ha alcanzado a desarrollarse lo suficiente como para incluir todos los saberes, ni el entrenamiento específico necesario para poder lograr un intérprete, maestro o coreógrafo del nivel necesario en la actualidad, y por el otro, no existe infraestructura ni cultura institucional para la transmisión de dicho arte, como por ejemplo, entrenar hasta los sábados y algunos domingos.

COMO NACE NUESTRA PROPUESTA

En Rosario existen muchas escuelas de danzas no formales e informales, y a nivel oficial existe una escuela secundaria especializada en danzas además de un profesorado provincial avalado por el ministerio de Educación. Todas ellas ofrecen distintas propuestas, pero pocas se animan a incluir personas sin “condiciones”⁶³ dentro de su

⁶³Debemos aclarar que al referirnos a condiciones dentro de la danza, nos referimos a físicas y psíquicas. Aquí no solo nos estamos refiriendo a las convencionales como el empeine, la flexibilidad o rotación de articulaciones, sino también a las personas con discapacidades motrices o cognitivas. Si bien actualmente varios de los espacios institucionales oficiales se ven obligados a incluir personas con condiciones físicas no convencionales para la Danza, a los docentes les cuesta encontrar nuevas estrategias de enseñanza, y se justifican diciendo que el alumno/a no

programa pensando en ellas como potenciales artistas profesionales. Por eso, veíamos la necesidad de proponer un proyecto donde cada persona tenga la oportunidad de expresarse a través de la danza, brindándole una formación de calidad e integral, para que la misma le sea útil como herramienta profesional y/o de crecimiento personal respetando y considerando su lugar de partida y su meta a alcanzar.

Cuando hablamos de Danza, debemos tener en cuenta que es un arte, una herramienta de expresión pura y exclusivamente del ser humano, animal racional con necesidad de perfección, que puede desarrollar movimientos voluntarios con finalidades varias, entre ellas la necesidad de sentir placer al hacerlo, sin una finalidad utilitaria.

Como institución creemos por lo tanto, que la Danza es un lenguaje corporal, el cual utiliza los movimientos plásticos intencionales estéticamente bellos para comunicar ideas, para conectarse con el otro y con la interioridad de la persona que la ejecuta a través del cuerpo, colaborando en el desarrollo y cultivo tanto del ejecutante como del espectador, en la ejecución como también en el proceso de aprendizaje y en el proceso de creación.

... De todas las actividades creativas, la danza es peculiar porque atañe a la persona en su totalidad. A través de la danza se puede despertar, liberar, abstraer y dar forma a los sentimientos, a las experiencias, al pensamiento. La danza une lo que es de interés común y lo que es de interés individual.⁶⁴

La danza es arte que compromete a la persona en su totalidad. Es el arte más completo en cuanto el instrumento, es la persona en sí involucrando su cuerpo⁶⁵. Por más que se utilicen otros recursos como la música, el espacio, el vestuario o elementos para crear el efecto buscado, insistimos, sin la persona en su totalidad, indivisa e individual, no hay arte.

La persona humana por mucho tiempo ha renunciado a la concepción de persona en todas sus dimensiones, olvidando que no existe la división cuerpo- mente- alma, sino que somos un TODO. La corporeidad, según Susana Kesselman (2005), es lo que nos singulariza como individuos, es nuestra identidad. Es una integración de factores

sirve o que el discurso de democratización del saber baja la calidad y no colabora con la transmisión de un arte tan especial. Dichas instituciones no se rehúsan a realizar la inclusión, todavía están en proceso de adaptación a esta nueva realidad, lo cual afecta en la calidad del programa y en el desarrollo del currículum.

⁶⁴ J. Robinson (1992), El niño y la danza, Edit. Mirador, Barcelona, España, pág. 55

⁶⁵ Tomamos como cuerpo a la integración de lo orgánico y lo psíquico, espiritual, etc. La persona no puede dividirse, ya que si lo hacemos se enajena, se pierde su esencia, deja de ser persona humana para convertirse en pedazos inconexos.

psíquicos, lo físico, motriz, espiritual, afectivo social e intelectual única e irrepetible de cada ser humano.

*“El cuerpo es un lugar donde se expresa la vida; y aún más: es el lugar donde todas las vidas son posibles”.*⁶⁶

Si cada uno es particular y tiene un cuerpo que es uno mismo, necesitamos formarlo, educarlo, conocerlo desde un lugar único para poder expresarse con otro que también tiene para decirnos y enseñarnos. Todos podemos aprender de la experiencia con el otro, y su danza es expresión de algo nuevo y rico. Y esta experiencia no la podemos hacer solos ni separado de nuestra historia ni de lo ya construido por otros: por eso el arte de la danza no puede aprenderse individualmente sin la experiencia de un próximo y separado de los valores humanos.

Nosotros creemos que un artista no formado desde los valores, con una interioridad sólida y desarrollada, con proyección de futuro y sed de perfección, que valora y respeta toda forma de vida, que es sensible a su contexto histórico, que siente necesidad de completar sus saberes desde otros ámbitos fuera del salón de clases de ballet, no merece ser llamado artista. Si una persona toma a esta disciplina como una gimnasia (sin desmerecer el gran aporte que hace a la salud física y mental el practicarla), no es verdaderamente un artista y tampoco está sacando provecho del proceso que está viviendo. Si lo observamos como una gimnasia, caemos en el error de no comprender su mensaje, lo que transmite cada movimiento, que lejos está de ser inocente.

Dentro del ethos del ballet, se ha vivido la idea, (y algunos la siguen promoviendo) de que la danza es un fin en sí mismo. Al tomarla como un fin, caemos en la despersonalización del intérprete y en la falsa idea de que la obra de arte es solo una ejecución automática que debe de realizarse sin ningún tipo de adaptación ni sentido más que el superficial, sin un análisis de su mensaje, sin una crítica constructiva que enriquezca su ejecución y transmita en la reposición escénica, algo nuevo.

Por esta razón vemos más que necesario seguir manteniendo y renovar constantemente, dando un marco cada vez más profesional, serio y coherente, una institución que ve a la danza como un arte que se vuelve herramienta, que es proceso en la vida de quien la ejecuta, colaborando con su desarrollo pleno, y no como un fin en sí mismo, otorgando herramientas y competencias necesarias para el ser humano de hoy,

⁶⁶ S. Kesselman (2005), El pensamiento corporal, Edit. Lumen, Bs. As., México, pág. 26

tanto como artista y como ciudadano dentro de un contexto histórico, político, social determinado.

“Si el sistema nos aliena hay que crear espacios que permitan buscar nuevos imaginarios divergentes y pluralistas alternativos al imaginario unívoco hegemónico en la sociedad.”⁶⁷

NUESTRO IDEARIO... NUESTRA LÍNEA DE TRABAJO

Como Ideario, utilizamos la siguiente frase: “VIVIMOS LO QUE SOMOS A TRAVÉS DE LA DANZA”. En ella queremos resumir nuestra forma de trabajo y visión del arte. Como venimos explicando, nuestra particularidad es la línea **Humanista Personalista** y la concepción del arte como un lenguaje corporal, como un medio y no un fin en sí mismo que completa y complementa el desarrollo pleno de la persona humana.

Según ésta línea, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione tienen que darse tres condiciones: a) creación del interés por aprender; b) creación de un clima que posibilite dar a las cosas un significado personal; c) estimular en el alumno/a la exploración activa y el descubrimiento de esos significados personales. La enseñanza no puede organizarse en torno a los contenidos solamente, sino en torno a las necesidades de la persona en situación, fomentando además valores que sustenten esas prácticas para darles un sentido.

El fin en sí mismo de las personas es alcanzar la felicidad plena, pero la estructura social imperante desarrolla mecanismos represivos para garantizar el control de la sociedad y la supervivencia de un sistema perverso organizado para que el ser humano consuma sin permitirle reflexionar sobre la necesidad del mismo, sometiéndolo continuamente a experiencias de vértigo que cuando acaban, dejan un sentimiento de insatisfacción y vacío.

La persona libre y feliz elige por sí mismo su camino. Unos elegirán ser pilotos, otros bomberos y otros mecánicos, pero todos serán personas felices y equilibradas. Para ello, es necesario acompañar, ser un facilitador y sostén del alumno/a, brindándole experiencias que lo cultiven y le ayuden a desarrollar competencias que le permitan elegir acorde a su vocación sin condicionarlo ni frustrarlo. Es sabido por todos los que formamos parte de la Danza, que en un salón de clases de Ballet podemos tener niños y niñas que

⁶⁷<http://formacionyactualizacion.blogspot.com.ar/2009/12/1.html>

el día de mañana no sean intérpretes, pero podrán llegar a ser eximios maestros, increíbles traumatólogos, excelentes y constructivos críticos de arte, apasionados historiadores, expertos coreógrafos, cada uno acorde a su vocación o muy buenos maestros de grado, abogados, y lo más importante, personas felices, pues encontraron un lugar donde poder canalizar las angustias, aprender a vincularse, manejar sus emociones.

El objetivo de la educación es el desarrollo pleno y autónomo de la persona en situación dentro de un contexto, para que desenvuelvan todas sus facultades, despertando al máximo las potencialidades de cada ser. Por lo tanto, nuestra finalidad es determinada por la **necesidad de formar personas felices⁶⁸ y equilibradas**. La enseñanza debe garantizar el desarrollo pleno de la personalidad del individuo, tanto como artista específico dentro del arte de la danza, como artista de la vida misma, creando en su entorno, construyendo positivamente espacios de realización personal y comunitaria.

Para ello se planifica una educación no directiva, natural, personalizada, no represiva, democrática, una escuela para la vida que hace frente a las distintas situaciones a las cuales puede llegar a enfrentarse. Por eso concordamos con cada alumno y alumna, junto a sus padres, la cantidad de clases a tomar por semana, los objetivos de su proceso de aprendizaje, las funciones y/o eventos a los cuales va a participar, el grado de compromiso que va a necesitar consigo mismo para lograrlo.

Con esta forma de trabajo estamos promoviendo la autogestión, mediante la creación de espacios autónomos, que permite el desarrollo de la personalidad de los individuos. La importancia del clima escolar es fundamental. Por eso creemos que cada alumno/a debe sentirse cómodo y ser quien decida qué hacer y qué no dentro de nuestro proyecto. No le sirve, ni nos sirve, que asista a nuestras clases si no siente que le enriquece, que saca provecho de renunciar a otras actividades o comodidades, pues en éste arte, es mucho el tiempo que se resigna de la vida cotidiana para lograr objetivos, por lo tanto, cuanto más alta es la meta a alcanzar, más riguroso y extenso es el entrenamiento físico y cognitivo, y más aún, el emocional.

El profesor es poco menos que un artesano y un artista. Moldea su obra cuidadosamente. La importancia de la formación del docente a nivel integral por lo tanto, es crucial. Respecto a ello, dentro de la institución fomentamos espacios de formación

⁶⁸Al referirnos a la felicidad, lo hacemos desde una concepción de realización de la persona en situación, de desarrollo de la misma. Un lugar donde el ser humano se siente completo y digno, en paz consigo mismo y útil para la sociedad.

permanente y de reflexión entre los docentes, como también la comunicación continua de las nuevas propuestas que van surgiendo a nivel mundial y que llegan a nuestras manos. Un ejemplo de esto son los continuos cursos que se dictan para los alumnos y alumnas, donde se les pide a los docentes que participen como oyentes para poder reflexionar sobre las prácticas profesionales. Quienes dictan estos cursos son personas ajenas a la escuela, o egresados.

El profesor es uno más. No se considera por encima de sus alumnos. Ésta característica no deja de quitar la autoridad que reviste su lugar, sino que se toma a la misma como lugar de responsabilidad y no superioridad, lo cual hace que su estructura de trabajo sea flexible de modo que los estudiantes se impliquen en su propia formación y se modifique acorde a las necesidades del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En nuestra escuela se encuentran los materiales tradicionales de la disciplina, como la resina, las puntas, el rodete, y el mobiliario tradicional, como las barras, los espejos, el piso de madera, pero a ellos les agregamos modificaciones como darle la espalda al espejo, barras móviles, utilizar tablets e internet en la clase de ballet para buscar información técnica o contactarnos con maestros que están en otras partes del país o en otros países, buscar adaptaciones de variaciones, información histórica y antropológica de las obras que se están estudiando, mapas, atlas del cuerpo humano, telas, libros, revistas, trajes, papel y crayones, y todo aquel elemento que nos permita crear nuevas estrategias de aprendizaje y experimentación. También solemos teorizar para reflexionar sobre nuestras prácticas, organizarlas y recrearlas de ser necesario.

Con respecto a la evaluación, no compartimos realizar exámenes formales. En Ballet suelen ser con tribunal extraño a la institución y se debe pagar un derecho, además de exigirle al intérprete una preparación previa. En cambio, nosotros estamos a favor de la evaluación permanente y compartida entre los docentes y los alumnos. El proceso de autogestión implica que se evalúen todos los ámbitos del proceso desde los puntos de vista de todos los implicados en el mismo, y no solo la mirada del que viene a observar el final de un proceso. Si alentamos, sin forzar y eligiendo aquellos que comparten nuestra mirada, la asistencia a competencias, las cuales evalúan el producto en escena y estimulan dentro del proceso formativo. También en cada curso que los alumnos participan, pedimos una devolución a los maestros como también en las audiciones. De esta forma, vamos reflexionando sobre nuestra práctica docente y evaluando el proceso de cada alumno.

Con respecto a la organización del espacio, nuestra institución da la libertad al alumno/a de llegar antes y poder disponer del espacio como necesite. Un ejemplo de ello, es que algunos estudiantes salen de la escuela o facultad una o varias horas antes de su clase de ballet, pero volver a su casa les resulta incómodo. Debido además a la inseguridad que estamos teniendo, ellos eligen venir antes y merendar, hacer la tarea, compartir un rato con sus amigos o hasta dormir una siesta, dentro de la escuela. Por eso contamos con una pequeña cocina improvisada, una heladera y un pequeño kiosco, así ellos pueden proveerse de un mate, un café y algún alimento. El salón de clases es muy amplio y permite que durante una clase, el resto del alumnado y los padres puedan permanecer en esa misma habitación sin molestar el trabajo. Igualmente hay ciertas reglas a seguir para poder convivir, como no hacer ruido, no correr, mantener limpio el lugar, etc. Si bien estamos proyectando mudarnos a otro local, siempre tenemos como puntos a tener en cuenta que el espacio donde la escuela se desarrolle, permita estas condiciones. Por esa misma razón, los alumnos que por distintas situaciones egresan de nuestra escuela, suelen seguir concurriendo como lugar de encuentro y contención.

Los agrupamientos suelen darse por comodidad horaria y niveles técnicos. Igualmente, solemos aceptar propuestas de algún grupo de padres que buscan mandar a sus hijos juntos a un mismo lugar o de amigos que buscan un horario en común dentro de un mismo lugar. Tal es el ejemplo de los niños con capacidades diferentes, el cual surgió de la necesidad de promover un espacio recreativo y formativo donde niños de un curso de una escuela especial de la ciudad, pudiesen realizar una actividad fuera del horario de clases y terapias. Así nació “Danza para la integración”, de la cual hablaremos luego. Otro ejemplo son las clases de ritmos y jazz para principiantes, las cuales cambian de semana a semana (dentro de un margen horario pautado) acorde al horario rotativo de la empresa donde trabajan los que asisten.

LO COTIDIANO: NUESTRO CURRÍCULUM

Para exponer nuestra cotidianeidad, mencionaremos cada disciplina que impartimos y como están divididas dentro del horario semanal.

Acrobacia

Dicha disciplina fue pensada para completar la formación del intérprete desarrollando destrezas y complementando el aprendizaje con parteneire, es decir el trabajo en parejas.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Desde la visión particular del docente, lo motivó su formación artística anterior a la formación en la disciplina PaKua, y el buscar trabajar desde la acrobacia en suelo la faceta artística. La acrobacia desde PaKua busca la superación de los miedos colocados allí por fragmentos o traumas producidos durante el transcurso de la vida, sobre todo en la infancia. Los alumnos que asisten vienen una o dos veces por semana, teniendo la posibilidad de asistir a la mañana o a la tarde.

Danza para la integración

El proyecto surgió del interés de incluir chicos con capacidades diferentes tanto de parte de los padres como de los docentes. Si bien siempre promovimos su integración, veíamos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos alumnos, la necesidad de tener un espacio curricular particular para poder dedicarle tiempo a sus necesidades puntuales y así poder trabajar mejor la integración y la técnica específica. Actualmente, tenemos una sola clase por semana especial para ellos y vienen una segunda vez con otros alumnos. Los logros han sido muy positivos con respecto al aprendizaje de técnica y de inclusión. Estos chicos han podido lograr comenzar a realizar una barra y un centro acorde al nivel técnico, siendo que en experiencias conocidas de otras escuelas, no se había realizado anteriormente. Además, logramos que puedan participar de coreografías solos y con un grupo de personas, sin guía de un docente, consiguiendo desarrollar la memorización de secuencias coreográficas dentro de una música.

Danza Clásica y Repertorio

Esta disciplina es el fuerte de nuestra institución. Contamos con todos los niveles, incluyendo Repertorio. Solo nos falta Pas de deux, el cual no se dicta por el momento por falta de alumnos varones. Tenemos grupos con niños desde los dos años y medio. La técnica que utilizamos es de la escuela del Royal Ballet y Vaganova, siendo ésta última la más requerida a nivel mundial por la promoción que ha tenido la escuela Rusa. La elección de trabajar las dos se debe a que la primera tiene una metodología de trabajo más acorde a los cuerpos de nuestros alumnos, además de ser la línea en la que nos formó nuestro maestro fundador: Jairo Benitez.

En nivel Baby uno y dos, la clase tiene como objetivo el desarrollo psicomotriz del niño e iniciarlo a través del movimiento natural del juego, en el Ballet. En nivel Junior uno y dos, ya comenzamos con la estructura de la clase en sí con técnica específica. Dependiendo el

agrupamiento y la edad, entre los doce y catorce años, se suele incorporar junior tres, siendo éste nivel transitado acorde al proceso del alumno. En caso de no contar con grupo, se pasa directamente a lo que denominamos nivel Uno, para adolescentes que vienen del nivel junior y deben continuar con su proceso de desarrollo técnico y formación ya desde lo adulto, o adultos que están iniciando sus estudios en la Danza Clásica. El objetivo es que ellos puedan realizar una clase completa, sin buscar en un primer momento perfeccionamiento técnico, sino más bien lograr la aprehensión global del movimiento junto con la cadencia musical y el entrenamiento de realizar una clase completa y con una duración en tiempo acorde a la edad. El nivel dos es aquel Intermedio/ Avanzado, donde tenemos adolescentes y adultos que ya realizan la disciplina de alto rendimiento, es decir, que entrenan a un nivel superior, sea para formarse como profesional, sea por ser intérprete amateur con más de diez años de entrenamiento y/o bailarín profesional. El Nivel tres actualmente no tiene alumnos, pues dicho nivel ya es de profesionales como nivel dos, pero con experiencia, tantos docentes como intérpretes, y al ser nuestra escuela refundada, no cuenta con personas que estén tomando clases habitualmente. Los que nos encontramos en dicho nivel, no contamos con maestro que nos entrene. La clase de Repertorio, tiene una parte en punta y otra de transmisión de coreografías específicas del Ballet académico. Aquí preparamos a los intérpretes para bailar distintos papeles y enseñamos a estudiarlos, no solo a nivel técnico, sino en toda la preparación que tiene una interpretación, como por ejemplo, el conocer a nivel histórico la obra a interpretar, estudiar el perfil psicológico del personaje, aprender a confeccionar el traje, por estilo, coreógrafo y momento histórico. Salvo esta última, todos los niveles tienen un mínimo de dos clases semanales, y muchos de los alumnos participan de varios niveles teniendo pautas distintas en dichas clases, como por ejemplo, en un nivel menor, las mujeres deben realizar si o si la clase en puntas.

Danza Jazz

Dividido en niños, y adultos principiantes e intermedios, contamos con un grupo de cada nivel, realizando dos clases semanales cada uno. A diferencia de otros institutos, aquí enseñamos técnica del Jazz basada en gran parte en el Ballet Clásico, estudiando los distintos estilos a medida que van avanzando y surgiendo en el proceso (lyricall, modern, old, etc.), así proveemos a los alumnos de herramientas que ayudan a desarrollar los

distintos estilos Las clases están divididas en calentamientos: secuencias coreografiadas. Contamos en éste con integración.

Danza contemporánea

Tenemos dos clases semanales debido a la concurrencia de los alumnos. En dicho espacio, se imparten Limón, Graham y Realese. Por lo general suele trabajarse distintas técnicas acorde al objetivo puesto por la docente y el interés de los alumnos. Se busca que los alumnos absorban la mayor cantidad de técnicas conocidas dentro de una Danza que tiene diversas formas. Por esa razón la profesora a cargo no se centra en una sola, sino que busca trabajar todas las que ella conoce y va conociendo. Las edades que tienen los integrantes son desde los once años en adelante, ya que el único nivel es intermedio por el momento, al haber comenzado todos los integrantes al mismo tiempo.

Auxiliares docentes

En Ballet se sigue utilizando la transmisión de conocimientos de maestro a discípulo como se viene haciendo desde el s XVII. Si bien el paradigma de profesionalización docente ya ha penetrado en nuestras aulas de Ballet, mucha información necesita todavía ser transmitida de dicha forma. Por esa misma razón seguimos haciéndolo, además de que dentro del desarrollo de la vida de un intérprete, se encuentra el momento en que debe transmitir su arte, y por esa razón, debe comenzar a dar clases, le sirve al intérprete y al maestro ver el grado de aprehensión que tiene al poder transmitirlo. Como estamos a favor de la profesionalización y el aprendizaje permanente, es que fundamos este espacio de forma tal que los alumnos que lo deseen, se puedan formar dentro de la institución y puedan encontrar en ella un lugar de trabajo, y además realizar paralelamente el profesorado oficial. Además de enseñarles la didáctica específica y la técnica, hemos incorporado clases teóricas de Pedagogía, Psicología, teorías cognitivas, y estrategias didácticas, además de escritura técnica. También aprenden a organizar eventos, manejo de grupo, inclusión y armado de coreografías. Las clases se van concordando con cada auxiliar además de tener que participar como ayudante de un nivel específico dentro de la escuela.

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Té kermess (4)
- Cursos de verano: además de los tres intensivos, y dos con el maestro Juan Pablo Nardone, uno de niños. Cada curso tiene una estructura similar, pues en estos incluimos todas las disciplinas que se dictan en el año, incentivando a los participantes a probar disciplinas que en el transcurso del año no practican.
- Varieté, feria de artesanos
- Competencias, exhibiciones: hemos participado en el Open Art, Moviniños y Brindanza, CIAD (2), encuentros del ballet “Pago de los Arroyos”, Escuela “AmiraSherki”, Premios Rosario, Rosario Baila, etc.
- Cursos coordinados (varios): de tango, contemporáneo, Lyricall jazz, Clásico, Repertorio, maratones, etc.
- Participación en diferentes eventos: calle recreativa, actividades organizadas por la secretaría del deporte especial, etc.



Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Colectas de útiles escolares para las comunidades del barrio Ludueña (2)



- Galas de fin de año (2)



- Solo para niños: (6) Encuentros de danzas con otras escuelas, con la finalidad de preparar tanto a intérpretes como a sus familias (y a los alumnos que se están preparando como auxiliares docentes, enseñarles a organizar este tipo de eventos) a vivenciar una función.



Bibliografía

Kesselman S. (2005), El pensamiento corporal, Edit. Lumen, Bs. As., México, pág. 26

<http://formacionyacualizacion.blogspot.com.ar/2009/12/1.html>

<http://logoforo.com/el-personalismo-de-emmanuel-mounier/>

6. D`eco Arte: “Transformando residuos en arte”

Relatoría de experiencia

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística.

Ana Julia Salamero

Docente Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico “Ernesto de Larrechea”

Esta relatoría tiene como objetivo compartir el proyecto que se desarrolló en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico “Ernesto de Larrechea”, en el año 2014.

La propuesta fue crear un espacio en el que se pudiera experimentar, descubrir e investigar, trabajando con materiales descartables que permitan diseñar y construir vestuario y objetos escénicos con una estética diferente a la habitual, para ser utilizados en presentaciones de la escuela, en las disciplinas de danza y teatro.

Los alumnos fueron incluidos en el proceso creativo, de esta manera, se promovió su creatividad, convirtiendo elementos de la vida cotidiana, desechables o no, en arte.

Se buscó arribar a un vestuario y/o escenografía por un camino diferente al conocido y que los mismos tomen tanta importancia como la música y la coreografía, ya que hacen a la totalidad de la obra. Re-significándolos, y haciéndolos accesibles a toda persona más allá de los recursos con los que se cuente.

Se intentó inculcar en el alumnado conciencia sobre la necesidad de mantener los espacios comunes limpios, generando la mínima basura posible y disminuyendo el consumo de materias primas, construyendo así, ciudadanía.

Esta relatoría tiene como objetivo compartir el proyecto que se desarrolló en la Escuela Municipal de Danzas y Arte Escénico “Ernesto de Larrechea”, de la ciudad de Rosario, en el año 2014.

La propuesta fue crear un espacio en el que se pudiera experimentar, descubrir e investigar, contando con el valor agregado de llevarse adelante en una Institución pública, cuidando así el espacio público y con la amplia llegada que tiene, siendo que la escuela cuenta con mil alumnos y sus respectivas familias.

Se trabajó con una considerable variedad de materiales descartables, que permitan diseñar y construir vestuario y objetos escénicos, para ser utilizados en diferentes

presentaciones de la escuela, en las disciplinas de danza y teatro. Se buscó arribar a dichos vestuarios y/o escenografía por un camino diferente al conocido y que los mismos tomen tanta importancia como la música y la coreografía, ya que hacen a la totalidad de la obra.

Con ese trabajo, se intentó construir ciudadanía imaginando un sujeto consciente de la importancia del cuidado del espacio público, generando la mínima basura posible, estimulando formas de comportamiento basadas en el respeto por el medio ambiente. Asimismo se buscó que el alumno sienta a la escuela y a la ciudad como a su casa, tanto como ayudarlo a descubrir sus propios recursos de aprendizaje en la elaboración de pensamiento autónomo y comprometido con el lugar en el que habita. Al tirar un papel en la vía pública o pintar una pared, ensuciamos lo que nos pertenece a todos y por ende todos nos perjudicamos cuando, verbigracia, se tapa una boca de tormenta, en el mismo sentido expresa Meirieu P. (2014) que la educación prepara a los seres humanos a realizar este trabajo. Este trabajo de construcción del bien común. Y, lo primero, a preservar nuestro primer bien común que es, evidentemente, el planeta.

Se apostó a reflejarnos en la naturaleza, donde no hay residuos, ya que los restos de vegetales y animales son descompuestos por microorganismos que los convierten nuevamente en nutrientes, por lo cual nosotros debemos intentar generar la menor cantidad de residuos posible “entendiendo por residuo la fracción que descartamos de una actividad-consumo a la cual ya no le damos valor, pero esa fracción está compuesta por recursos naturales y energéticos” (Municipalidad de Rosario, Separar nos une, cuadernillo para docentes, Pág. 4.).

“Todas las formas de vida producen desechos o residuos, producto de los mecanismos lógicos de la evolución. Todos los procesos consisten en tomar nutrientes, luego transformarlos, extraerles energía y finalmente expulsar lo que no sirve o envejece” (Fundación Banco Municipal de Rosario, Estudio de residuos sólidos urbanos, Rosario, Marzo 1993.)

El grupo con el que, inicialmente, se comenzó a llevar adelante el proyecto era el correspondiente al 8º año de Danza Clásica, integrado por alumnas de 16 y 17 años de edad, quienes transitaban en un período de independencia y búsqueda de su personalidad, por lo cual les resultó muy interesante realizar su propio vestuario, que les permitió sumar aspectos constructivos para su identidad en formación.

Al proponérseles el proyecto, reaccionaron de una manera muy positiva. Sólo una alumna manifestó sentirse incómoda con la tarea, pero por no ocurrírsele nada novedoso; por lo cual se buscó estimular la apertura de los límites de la habitualidad. Teniendo en cuenta lo establecido por Howard Gardner, quien entiende a la inteligencia como “la capacidad de desarrollarse; por lo tanto no es algo inmóvil y además por el desenvolvimiento de esa persona en la sociedad, existen múltiples inteligencias.” (Muñoz Alicia, Pág. 32.)

El resto de las jóvenes, prontamente aportaron ideas, algunas contaron tareas que realizaban con materiales reciclados (como por ejemplo el armado de ladrillos ecológicos), lo que demostró que ya existía en algunas interés por el tema.

Como investigó el filósofo y pedagogo Donald Schön “Se diferencia el aprendizaje de la razón, con el aprendizaje práctico. El arte se aprende haciendo. Conocimiento en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión en la acción.” (Muñoz Alicia, Pág.28.)

En una oportunidad las niñas comentaron que sus familias y amigas se habían ofrecido a ayudarlas en el armado del vestuario y elementos escénicos por considerarla una labor muy enriquecedora, a excepción de una alumna, quien manifestó que sus amigas le habían cuestionado el porqué de dicha actividad, por lo cual, se le sugirió que les comente que para producir 1.000kg de papel reciclado se necesita: papel de descarte, 1.800lts. de agua y 2.750kw/h de energía, en cambio, para obtener la misma cantidad de papel virgen se requiere: 2.385kg de madera (17 árboles aproximadamente), 440.000lts. de agua, 7.600kw/h y 76% de contaminación atmosférica (datos extraídos de “Estudio de residuos sólidos urbanos”).

Luego de recibir dichos datos, las mismas alumnas, ya involucradas en el tema, reflexionaron sobre la importancia de un consumo responsable.

Contamos con un marco legal que nos contiene. Constitución de la Nación Argentina [Const.]. (1995). Artículo 41 (Capítulo Segundo) Quórum:

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de reservarlo. ...Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales.

En la misma línea, la Convención sobre los Derechos del Niño [Trat. Int. Jerarquía Constitucional]. (1989). Artículo 29, (Parte I) Quórum:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - e. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Resulta imprescindible tomar conciencia de que todas nuestras actividades inciden de manera positiva o negativa en el medio ambiente y por consiguiente en la convivencia ciudadana. Un viejo proverbio chino dice: el aleteo de las alas de una mariposa puede percibirse del otro lado del mundo.

Como educadores no solo debemos ofrecer la instrucción en una disciplina, sino principalmente, contribuir a formar personas que en su aprendizaje incorporen valores éticos esenciales y fundamentales.

Experimentar la solidaridad con todo el universo tiene mucho que ver con el hecho de liberarnos a nosotros mismos del hábito crónico de pensar que somos meros fragmentos inconexos. Tiene que ver con dejar de poner el énfasis en el yo aislado y en la conciencia de que nosotros solo podemos conocer individualmente para pasar a considerar que somos capaces de pensar de manera conjunta. ...Tiene que ver, asimismo, con la necesidad de dejar de ver la naturaleza como un conjunto de objetos aislados y experimentar que somos un aspecto esencial de su organización. Tiene que ver con el hecho de darse cuenta de que el observador siempre es parte de lo que observa... (Briggs John y Peat David, Pág. 95).

Al incluir a los alumnos en el proceso creativo apelando a métodos alternativos de producción, se promueve su creatividad, convirtiendo diversos elementos de la vida cotidiana, desechables o no, en arte. Accesible a toda persona más allá de los recursos con los que se cuenta.

El talento requiere tanto de una predisposición a las habilidades en un campo concreto como condiciones ambientales y estimulación adecuadas.

Se apuntó a fomentar la separación de los residuos domésticos, ropa y accesorios que no se usan para permitir el reciclado y/o reutilización de materiales aprovechables,

reincorporándolos en procesos de producción. Logrando de ese modo disminuir el consumo de materias primas, de energía y la cantidad de residuos.

También se revalorizó el momento histórico por el cual atravesamos, en el que los artistas emergentes demuestran preocupación por el cuidado del medio ambiente.

Se logró hacer vestuario y escenografía que fueron utilizados en la función de fin de año: piso con frases, columnas, alas, instrumentos musicales, y hasta tutús.

Una de las cosas más destacables de esta experiencia más allá de las diferentes actitudes al proponer este trabajo, es la satisfacción que obtuvieron las alumnas al ver sus obras: se vestían con lo que habían creado; una de ellas, al probarse el tutú terminado, dijo: "no puedo creer que lo haya hecho yo".

Otra de las situaciones a subrayar de esta experiencia es que involucró a las familias de los alumnos, todos colaboraron para buscar diferentes alternativas; por ejemplo: un papá, que es pintor, fue guardando los tachos de pintura que habitualmente tiraba y se utilizaron para construir columnas, que luego se forraron con papel de diario, que aportaron otras familias. Otra alumna lavaba y secaba diferentes envoltorios que eran usados en su casa (familia numerosa) para hacer ladrillos ecológicos y aunque la mamá prefería no tener toda la cocina "empapelada" con los envoltorios, la apoyaba en su proyecto.

En el marco de la presentación de este trabajo pensé en recopilar opiniones de las alumnas que participaron en este proyecto, a continuación transcribo algunas respuestas que recibí:⁶⁹

a) La verdad es que soy más consciente a la hora, por ejemplo, de separar basura y repartirla en los contenedores correspondientes, así aquellas cosas que se pueden reciclar están en condiciones de serlo. También, he hecho con botellas de plástico como "tuppers" donde se pueden guardar cosas adentro.

b) Más allá de que no siga haciendo los ladrillos de botellas, ya que lleva su tiempo enjuagar correctamente las cosas y dejarlas secar, etc.; si guardo tapitas, separa ciertas cosas para tirarlas en sus respectivos tachos para luego ser recicladas, y reutilizo otras que antes las desechara y hoy en día las guardo por ejemplo los frascos de mermelada, ciertas botellas, etc.

c) Luego de la experiencia de reciclado en mi escuela de danzas, pude tomar conciencia de las cosas que podemos reutilizar y como estas nos pueden servir de instrumento, para

⁶⁹ Información relevada mediante comunicación directa en redes sociales, fecha 13 y 14 de septiembre 2016.

realizar otras nuevas. Cosas que parecían no tener utilidad y ser “basura” ahora toman nueva forma. Comencé a separar la basura, a realizar composta orgánico y ladrillos de plástico. Creo que fue una gran experiencia que me dejó mucho.

d) La verdad que sí, el tutú que había realizado lo había hecho sólo con cosas que estaban en mi casa y que “no servían para nada”. Me ayudó a darme cuenta de estas cosas que “no sirven” que todos tenemos a mano, pueden ser más útiles a la hora de fabricar algo nuevo. Hacer objetos, en este caso el tutú, con materiales reciclables es muy lindo no solo por el hecho de reciclar y ayudar al medio ambiente en sí sino que lo es también, porque para personas como yo, que no hacemos nunca manualidades, hacer algo por uno mismo es súper gratificante. Puntualmente, después de hacer el trabajo comencé a reciclar más. Algunos adornos que tengo en mi pieza los hice con objetos reciclados y hasta incluso algunos regalos.

Para concluir, se expresa, que la finalidad de esta actividad fue y es dar la mayor cantidad posible de herramientas a los niños, para que logren internalizar el hábito de reciclar y encontrar nuevos usos en los objetos a través de su intervención creativa, construyendo así ciudadanía.

Bibliografía

Biblioteca Argentina Dr. Juan Álvarez. “Estudio de residuos sólidos urbanos”.

BRIGGS J. (Ed.). *“Las siete leyes del Caos, las ventajas de una vida caótica”*. Revelaciones.

Constitución de la Nación Argentina (1995). Quórum

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Quórum

Fundación Banco Municipal de Rosario. (1993) *Estudio de residuos sólidos urbanos*, Rosario.

Meirieu P. (2014) <http://www.revistalatia.com.ar/archives/770>

Municipalidad de Rosario. *Separar nos une, cuadernillo para docentes*.

Muñoz A. (2010) *Cuerpos amaestrados vs Cuerpos inteligentes, un desafío para el docente*. Balletin Dance Didáctico, Volumen 6.

Normas APA <https://www.facebook.com/groups/174732399573752/>

Acompaño fotografías de algunos tutús creados por las alumnas:



Salamero A. (2014)



Salamero A. (2014)



Salamero A. (2014)

TALLERES

7. Enseñar tango hoy: hacia una metodología interdisciplinaria

Ponencia escrita, audiovisual y taller

Investigación, Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Gustavo Daniel Zelaya, Cecilia Lorena Navarro

Resumen

Como educadores del movimiento y del tango debemos tener en claro que una clase va más allá de lo técnico o el mero hecho de aprender a bailar una danza. El tango abre un sin fin de oportunidades expresivas - corporales, la posibilidad del encuentro con el otro y fundamentalmente con el propio ser, una nueva forma de comunicación con el cuerpo, con un límite claro pero a la vez fascinante como lo es el abrazo.

Esto requiere un nuevo enfoque desde sus procesos de enseñanza - aprendizaje y particularmente desde lo metodológico. Si deseamos aprovechar todas las oportunidades que el tango nos brinda, consideramos que las clases no deben ser dadas tan solo realizando un enfoque desde su técnica como tampoco desde sus pasos o figuras, para profundizar en todas sus posibilidades debemos considerar el aspecto metodológico utilizado, crear los medios y el espacio necesarios para que el alumno sienta y desarrolle las aptitudes necesarias para la pista como así también para expresar las emociones, un ámbito en donde se trabajen ejercicios de diversas técnicas corporales como práctica metodológica con el fin de buscar enriquecer el lenguaje corporal y expresivo, respetando sus capacidades corporales y subjetividades propias de cada ser tendiendo a lograr un tango fluido, natural y propio.

Objetivo

- Aprender a bailar tango de una manera amena y sencilla
- Desarrollar herramientas cognoscitivas y cognitivas a través de experiencias corporales sencillas y precisas enfocadas al aprendizaje del tango

- Permitir que el tango sea nuestro lenguaje expresivo - comunicativo, como así también una herramienta eficaz en el conocimiento del propio cuerpo

Población

- General o escuela

Fundamentación

El tango sin dudas es uno de los fenómenos artístico - expresivos más vigentes de la actualidad. Es su música atrapante, misteriosa; tal vez las letras de su poesía tan sentimental o su danza sensual y pasional lo que genera tal vigencia, sea cual fuese su forma de atraer adeptos el tango se afianza como una forma de expresión por excelencia.

Este fenómeno expresivo se afirma en tres lenguajes artísticos: la música, la poesía y la danza; es esta última la que más practicantes tiene en la actualidad, un baile que atrapa por su sensualidad y pasión, por lo vistoso de sus figuras o tal vez lo que más atrae sea la calidez de su abrazo, el momento de intimidad y encuentro con el otro.

Como expresa Mónica Bruden en su libro "Tango, Una Terapia Breve" *"el tango con su música ofrece la posibilidad de bailar sin saber el idioma; bailar sólo sintiendo. Su éxito en el mundo, en parte, se fundamenta en que es una danza que permite la expresividad y la contención afectiva. Expresión de la tristeza y soledad que golpea día a día. Contención que nos produce el sentir que no estamos solos y que se refleja en el abrazo. La palabra no entra en juego, necesariamente; se prioriza el lenguaje de cuerpo"* (2015; 22).

Como educadores del movimiento y del tango en particular debemos tener en claro que buscan nuestros alumnos, cuál o cuáles son sus objetivos, esto a primera vista no es simple de saberlo, los alumnos siempre lo resumen al hecho de solo aprender a bailar, sin embargo y por los años de experiencias dando clases, este objetivo va quedando relegado y sale a luz diversidad de intenciones relacionadas con lo afectivo, lo expresivo y hasta la contención que brinda el otro o un grupo, va mucho más allá que lo técnico o el mero hecho de aprender a bailar una danza. Debemos ser muy cuidadosos y respetuosos de todas estas búsquedas, como dijo mi maestra la profesora Amelia Alonso "los alumnos son terreno sagrado" debemos respetarlos y a través de nuestra metodología introducirlos de a poco en el mundo del tango.

La danza del tango la podemos dividir en dos grandes grupos y estos a su vez en otras tantas subdivisiones, el tango de escenario o el tango de salón. Particularmente me interesa para el presente taller el tango de salón.

El tango escenario ha sido y sigue siendo una constante en mi vida, la historia del tango en Jujuy es muy rica pero en la década del 90, cuando ingreso a este fascinante mundo, el tango estaba en su decadencia, solo unos pocos los bailaban, en su mayoría adultos mayores y unos pocos más lo escuchaban, como era de esperar dada las circunstancias el tango me atrapo por lo más vertiginoso y vistoso de su lenguaje, el tango de escenario. De esta manera fui creciendo como bailarín y profesor desarrollando una metodología de enseñanza personal basada en lo técnico, hasta mi encuentro con el tango de salón y por lo tanto con nuevas posibilidades expresivas, creativas y por supuesto, metodológicas.

Al ser el tango escenario una danza de tanta destreza y precisión exige disciplina y un aspecto técnico pulcro, preciso y cada día más perfecto, tanto de manera individual como así también en el trabajo con la pareja, la cual siempre debía ser la misma, ya que debíamos conocernos para practicar día a día las coreografías ya marcadas.

Con la irrupción del tango salón la mirada hacia el tango cambia, se debe bajar mucho la velocidad, lo técnico se corre y deja pasar a lo expresivo, emotivo, comunicativo y todo esto permitiendo el encuentro con el otro muchas veces sin llegar a conocerlos, lo que se baila en la pista es una ejecución improvisada. El tango de salón está lleno de códigos y particularidades propias del mismo, se basa en recorrer la pista caminando, como bien lo expresa Lorene Soares en su libro "Son Necesarios, dos para bailar un tango": *"el tango bailado en el salón se camina, o sea, es un tango contenido en pasos. Los firuletes están destinados al tango show. A lo sumo se realizan sobre el piso, para no chocar con otra pareja. Ese caminar en el tango es real, porque es posible sentir una posesión por esta música, por el abrazo, por esa oportunidad en carne y hueso el baile. El caminar, el tango se intensifica y reclama más entrega. El movimiento surge desde el fondo de las entrañas. Lo que sucede entre dos que bailan es la transmisión. Un bailarín transmite a su pareja el sentimiento tanguero y esa transmisión es lo que se baila. En ese espacio de cuatro tangos, alrededor de diez minutos y la posibilidad que regala el encuentro"* (2015:68)

El tango de salón abre un sin fin de oportunidades expresivas y corporales, una nueva forma técnica haciendo hincapié en el manejo del peso y el caminar, la posibilidad del encuentro, un encuentro con el otro y fundamentalmente con el propio ser, una nueva

forma de comunicación con el cuerpo, con un límite claro pero a la vez fascinante como lo es el abrazo. Esto requiere un nuevo enfoque desde sus procesos de enseñanza - aprendizaje y particularmente desde lo metodológico.

Si deseamos aprovechar todas las oportunidades que el tango nos brinda, las clases no deben ser enfocadas tan solo desde su técnica como tampoco solo desde sus pasos o figuras, para profundizar en todas sus posibilidades debemos mejorar la metodología con la que encaramos día a día a nuestros alumnos, respetando sus objetivos y sus posibilidades corporales tendiendo a lograr un tango fluido, natural y propio.

¿Enseñar técnica está mal? Por supuesto que no, lo digo con total convicción, soy un convencido que debemos sumar, la pedagogía y lo metodológico basado en lo técnico funciona por años y aún lo sigue haciendo, no le resto méritos, al contrario creo que debemos re-ordenar la forma en que encaramos las clases, partir desde una base sólida y llegar en algún momento del proceso de enseñanza – aprendizaje a lo técnico.

El tango evoluciona y lo hizo de una manera vertiginosa, tal vez nació reo, incomprendido y como expresión de una necesidad, lo dice Lorene Soares *"el tango surge donde están los desvalidos, los marginales. Surge en la población que vive en los conventillos a la orilla de los muelles. Son los inmigrantes, los hombres solos que se van encontrando para bailarlo, o lo que aun era un rudimento de lo que luego sería el tango."*(2015: 46) Sin dudas el tango es la necesidad de expresión de esta población marginal, de su contexto, necesidades e historias, pero esta sociedad cambio y por ende sus expresiones artísticas hasta llegar al presente, en donde el tango no tiene nada que ver con sus inicios, tal vez solo en sus formas pero no en las personas que lo bailan, ya no son el marginal y la prostituta, ya no existe una dominación por parte de uno de los bailarines, al contrario, se genera un estado de encuentro y comunicación con el otro tan fuerte que ambos se ubican al mismo nivel de importancia y de entrega tanto corporal como emocional, Soares lo expresa así: *"El encuentro tanguero se vive en la horizontalidad. O sea, no hay relación jerárquica entre los bailarines. Si uno de los dos baila mucho más que el otro, la sensibilidad tendrá que hacer que la transmisión trate de viabilizar para ambos. Morán se refiere a la horizontalidad en el baile del tango como: "Nuestro tango surge y se desarrolla en una fase de la historia universal en que se cuestionan las relaciones de dominación; y la pareja de tango con su existencia misma ("desdeñosos a fuerza de ser desdeñados", como decía Carlos Vega) cuestiona y de algún modo niega estas relaciones de dominación [...] La relación compañera/compañero*

tampoco es de subordinación, porque no hay un superior que emite órdenes y un inferior que las cumple, no hay verticalidad entre ellos. Además de las reservas que merece la nomenclatura, las llamadas órdenes en el tango son alternativas. Cada uno se da y da al otro. En el tango hay horizontalidad (Morán 1999:26-27)” (2015:70).

El tango no es ajeno a la dinámica de cambio de la sociedad, al ser parte de la misma, lo hace propio y lo refleja en su danza, que es de las partes artísticas la que más evoluciona.

Los profesores debemos tener en cuenta esta realidad, tenemos que estar a la altura de tales cambios, nuestra pedagogía debe reflejar las nuevas necesidades y búsquedas de expresión.

Por lo general la forma de enseñanza es muy conductista, la trasposición didáctica se realiza a través de ejercicios técnicos precisos y su nivel de complejidad depende de cada profesor. Cuando vienen grandes maestros a darnos clases, nos piden que bailemos, si somos un grupo intermedio/avanzado y si somos principiantes nos piden que caminemos, en ambos casos siempre nos corrigen la forma en que lo hacemos y pasamos a aprender lo que se conoce como bases, el abrazo y alguna figura compleja, siempre en los cursos que tome fue de esa manera a lo sumo la complejidad de la figura cambiaba, luego la clásica frase “deben ir a la milonga⁷⁰, ahí verdaderamente se aprende a bailar”. Interesante concepto.

Cecilia Bixio en su libro “Enseñar a aprender” dice *“el proceso educativo es un proceso de construcción de subjetividad, porque se trata de un proceso en el que se inserta al sujeto en la cultura [...] Cuando de lo que se trata, es de un proceso de educación formal, se espera que ese sujeto escolarizado se introduzca en vericuetos cada vez más complejos de esa cultura, que en el proceso educativo informal no siempre puede alcanzarse.”* (2002, 19) Por tanto, una clase de tango debería prepararnos para hacer frente a la pista de baile, pero ¿Qué es la milonga, que no se puede adquirir en clases? ¿Por qué debe ser ese el verdadero lugar para aprender a bailar?

Es mi convicción que una clase de tango debe acercarse lo más posible a la realidad de una pista de baile, debemos crear los medios necesarios para que el alumno sienta y desarrolle las competencias necesarias para la pista como así también para expresar las emociones, respetando sus capacidades corporales y subjetividades propias de cada ser

⁷⁰Lugar o espacio destinado a bailar tango

y por sobre todo, propiciar el espacio para el encuentro con uno mismo y con el otro, aceptando los miedos y festejando los pequeños logros alcanzados.

Paulo Freire en “El grito manso” *“Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros. Esto nos permite intentar una teoría de la inteligibilidad de los objetos, lo que no quiere decir que la tarea sea fácil. El profesor o la profesora no tienen el derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y decir después: “que se aguanten”. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso para con los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad.”* (2016, 33) Esta metodología no busca de ninguna manera el simplismo, nuestra tarea es buscar caminos simples para conocimientos complejos.

Existen múltiples caminos para abordar el taller propuesto, lo podemos hacer a través de la música, su ritmo, la armonía, la respiración, la conexión con el otro, desarrollar cualidades técnicas de la danza o específicamente del tango. Particularmente voy a trabajar a partir de cuatro ejes.

Al asistir a un taller del movimiento con el bailarín Elías Mamani, me intereso muchas la propuesta de generar el movimiento a través de nuestra base de sustentación por excelencia, los pies. Al igual que a lo largo de mi recorrido por la carrera de Expresión Corporal, nos hicieron reflexionar sobre su importancia y el poco valor que por lo general les damos, nuestros pies nos sostienen buena parte de nuestra vida, nos proporcionan el inicio para nuestro andar y nos brindan la base de sustentación para encontrar nuestro eje, por todo esto es que considero un excelente punto de partida. La concientización de nuestros pies, sus apoyos, su movilidad, su sujeción al piso y la fuerza que deben poseer para trasladarnos por el espacio, sostener el peso, punto de partida o inicio de nuestros ejes. A partir de ellos y si observan con ojo de profesor, podemos ver la cantidad de contenido que nos brinda iniciar con los pies:

1. Inicio del movimiento
2. Sostén al piso, luchar contra la gravedad o usar la gravedad a nuestro favor
3. Fuerza de traslado
4. Espacio, todas sus variantes

5. Peso, uso y traslado

6. Ejes y planos

Y cada uno de estos temas nos deriva a infinitud de temas y contenidos a abordar todos apuntados a una mejor experiencia con el tango.

Otros dos ejes muy importantes para el taller son el peso y el espacio. Con el peso podremos lograr sostenernos y lo más importante es interpretar a nuestra pareja, considero al peso como el primer nivel de comunicación con nuestra pareja, si se quiere la forma más primitiva que tenemos de comunicación en el tango, por otro lado debemos manejar nuestro peso, entenderlo, interpretarlo, dominarlo para recién entender el peso de un compañero.

El espacio, en todas sus formas: personal, social, parcial y total. Debemos entender que al bailar tango compartimos un espacio con nuestra pareja y un espacio con otras parejas, el espacio que ocupamos, sus límites y las posibilidades de movimientos en el mismo.

Como último eje la intención, todo lo anterior se simplifica en tan solo una intención, la cual me lleva a activar los sistemas musculare, nervioso, óseo; luego al inicio del movimiento, el cual me remite al peso, al espacio, al tiempo, a la música, a su interpretación, etc.

La intención como génesis de movimiento, al tener la intención del movimiento nuestro cerebro activa todo el cuerpo, debemos sentir, interpretar y captar nuestra intención y la del compañero, tomarla y transformarla en una nueva intención.

Propongo un espacio en donde se trabajen ejercicios que vienen de la Expresión Corporal, la danza contemporánea, el neuro desarrollo y diversas técnicas corporales como práctica metodológica en donde se persiga el fin de buscar enriquecer el lenguaje corporal y expresivo, como fielmente alude Débora Kalmar en su libro sobre Expresión Corporal para un encuentro con el otro.

Ya que el sujeto de aprendizaje, al cual está destinado nuestra metodología, es un ser socio-histórico (Paulo Freire) por lo tanto atravesado por su historia e inserto en una sociedad, debemos respetar esta historia, permitir que el sujeto la tome, la procese y la exprese a través de la danza, del tango. En su búsqueda de vivenciar, comunicar y lograr expresar claramente las sensaciones, sentimientos y emociones utilizan múltiples herramientas o medios como ser un lenguaje escrito, oral o un lenguaje corporal, propiciando la comunicación esencial para formar parte de una sociedad.

Kalmar sostiene que el objetivo de la Expresión Corporal es escuchar y encontrar respuestas propias, significados personales, así también interpretar las formas ya creadas de un modo a la vez objetivo y singular. Por ello, porque tenemos y creemos fielmente en una concepción del ser humano con un todo integrado es que vemos desde aquellos parámetros a la Expresión Corporal en el Tango que es utilizado por personas como unas herramientas entre otras para expresarse, vivir y comunicarse unos con otros.

Déborah Kalmar sostiene:

“Expresar es sacar afuera, es exprimir y, aunque no seamos siempre conscientes, nuestro cuerpo siempre expresa. Es el signo a través del cual se transparente una subjetividad”.

“Llamamos expresión corporal (con minúscula) a toda forma de expresión espontánea o cotidiana que traduce el dinamismo de nuestra presencia en el mundo, y cobra forma personal en nuestra particular inserción socio-histórica y cultural”.

“Cuando la expresión corporal cotidiana se convierte en una actividad organizada, con su propia autonomía en su sentido más amplio, la llamamos Expresión Corporal (con mayúscula)”.

Desde la concepción de Expresión Corporal anteriormente citada se desarrolla la propuesta del taller que persigue el objetivo de trabajar el Tango, observándolo como una danza, como una de las manifestaciones expresivas contemporáneas elegida por las personas.

Por último aclarar que el taller y el inicio de la investigación en su metodología, no pretende ser la verdad absoluta, tan solo un camino más para mejorar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje, hay muchas más investigaciones y cruces sobre esta temática, es importante crear puentes y lograr trabajar en red con tantos otros profesores y así superar cada obstáculo que se nos van presentando.

La búsqueda constante de nuevas herramientas nos permite crecer como docentes y alumnos, el punto de partida es la metodología ya usada, investigar sobre la nueva y por último el cruce de ambas para lograr un tango verdadero, autentico y real.

Dejo una reflexión de nuestro querido Paulo Freire *“el proceso educativo es sobre todo ético. Exige de nosotros constantes pruebas de seriedad. Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es darles testimonio a los alumnos de que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, sino que forma*

parte del proceso de conocer. El error es un momento de la búsqueda del saber. Es justamente la equivocación la que nos permite aprender. No tengan vergüenza de no saber, no traten de patear la pelota afuera, no digan cualquier cosa por miedo a pasar por burros. Pero sobre todo, y esto es fundamental, no silencien a los alumnos.” (2016; 65)

Bibliografía

- Bixio, C. (2002). Enseñar a Aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje. Rosario – Santa Fe: Homo Sapiens.
- Brude, M. (2015). Tango una terapia breve. Buenos Aires: Dunken.
- Freire, P. (2016). El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Kalmar, D. (2005). Qué es la Expresión Corporal. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Sobres, L. (2015). Son necesarios dos para bailar un tango. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.

DISCAPACIDAD

PONENCIAS Y TALLERES

1.	María Fernanda Bancescu, Carina Beatriz García, Alberto Lizzi. <i>La integración de los lenguajes artísticos: una experiencia sensorio-perceptiva en la formación docente de ciegos y disminuidos visual</i> . Relatoría. Rosario.	590
2.	Ana Deperini. <i>La educación musical. Hacia la resiliencia en adolescentes con necesidades educativas especiales</i> . (Mar del Plata)	597
3.	Jorgelina Mendoza y Lucrecia Mendoza. <i>Nuevos destinos por los caminos del Arte</i> . (A.P.PA.CE. Asociación de protección al parálisis cerebral) S.S. de Jujuy.	609

PONENCIAS Y TALLERES

1. La integración de los lenguajes artísticos: una experiencia sensorperceptiva en la formación docente de ciegos y disminuidos visuales

Ponencia escrita y audiovisual

Planteos educativos para personas con discapacidad

Bancescu, María Fernanda

García, Carina Beatriz

Lizzi, Alberto

ISP N°16 “Bernardo Houssay” Rosario

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia realizada en el “Taller de expresión: plástica, música y educación física” del segundo año de la carrera del Profesorado de ciegos y disminuidos visuales del Instituto N° 16 “Bernardo Houssay” de la ciudad de Rosario.

A partir de la recontextualización del taller como un espacio transdisciplinario orientado a vincular la plástica, la música y el movimiento en una compleja vivencia sensorperceptiva (Grondona, 1989), se intentará reflexionar sobre el hacer activo, corpóreo e integral que la relación entre estas prácticas supone.

Desde esta perspectiva, se propone un recorrido sensorial y perceptivo alternativo que propicie nuevos modos de vinculación y acercamiento a las experiencias de los disminuidos visuales en las prácticas y experiencias didácticas de los futuros docentes.

¿Cómo interpretamos el mundo que nos rodea: los sonidos, los olores, los colores, los sabores, las sensaciones de calor y de frío, la lluvia, los truenos? ¿Qué es para nosotros la luz o la oscuridad? Seguramente, muchas de nuestras asociaciones estén fuertemente

arraigadas a una imagen visual. Pensamos que un argumento puede ser claro u oscuro; cuando nos avergonzamos, ponemos el acento en el color de las mejillas. Llamamos la atención de los otros convocando el sentido de la vista cuando decimos “mirá vos”, “fíjate”, “¿viste eso?”

La película *Rojo como el cielo* (*Rosso come il cielo* 2006) nos invita a liberarnos de esos patrones a través de la experiencia de Mirco Mencacci, un niño de diez años que va perdiendo la visión progresivamente a causa de una herida de bala y debe redescubrir el mundo desde sus otros sentidos.

En una escena paradigmática de la película, Mirco está internado en un instituto para niños ciegos y habla con su nuevo amigo, Felipe, sobre los colores:

Felipe: Los colores, ¿cómo son?

Mirco: Son geniales

Felipe: ¿Tu preferido?

Mirco: El azul

Felipe: ¿Cómo es?

Mirco: Azul es como cuando vas en bicicleta y el viento te golpea en la cara o... como el mar. Marrón... siente... como la corteza de este árbol. ¿Sientes cómo es áspera?

Felipe: ¿Y el rojo?

Mirco: Rojo... como el fuego. Como el sol en el atardecer.

Imaginemos a través de este fragmento cómo interpretan el mundo los niños ciegos o disminuidos visuales, cómo se produce su construcción subjetiva. El sistema perceptivo es absolutamente diferente, porque está íntimamente relacionado con el grado de desarrollo estimulativo de los sistemas sensoriales y del acompañamiento afectivo de las personas cercanas.

Estos niños tramitan la realidad a través de la adquisición de habilidades y conocimientos ligados a los demás sentidos y, en muchas ocasiones, a partir de las voces de los otros que de alguna manera “traducen” ese mundo visual a una experiencia conocida.

Si bien para nosotros, los docentes de la carrera de Profesorado de ciegos y disminuidos visuales, esta situación es el presupuesto y el punto de partida de todo el trabajo, comenzamos a pensar en la necesidad de construir desde el Taller de expresión:

plástica, música y educación física un espacio de aprendizaje transdisciplinario para que los futuros docentes pudieran articular, desde la propia experiencia corporal, un modo de acercamiento a la construcción de sentido y los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Las barreras disciplinares se tornan flexibles en relación con un modo de acción compartido vinculado a “la construcción de actitudes abiertas y disposiciones para la autoobservación, la observación, la experimentación y la búsqueda de nuevas maneras de percibir y afectarse” (Gainza, 2003, 15)

La integración de los lenguajes artísticos permite, entonces, abordar el arte como experiencia, esto es, enseñar a los estudiantes a crear con sentidos propios, conectados consigo, pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros para formarlos como “receptores lúdicos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar emoción” (Augustowsky, 2012, 18).

La música, la plástica y el movimiento integrados habilitan así la búsqueda de experiencias sensorperceptivas⁷¹ desechadas por las pedagogías tradicionales centradas en el sentido de la vista. Como explica Martin Jay, la supremacía de lo visual que habitualmente se considera dominante y hasta totalmente hegemónica es la que se asocia en la esfera de las artes visuales con el Renacimiento y en la filosofía con las ideas cartesianas de racionalidad subjetiva (2003,223) Por el contrario, la exploración del mundo sensorial sostiene una pedagogía de la inteligencia sensorial.

Es por esto que para abordar el trabajo con nuestros alumnos prescindimos deliberadamente de la vista como el sentido preponderante. Como veremos a continuación, la puesta en relieve del tacto, el gusto, el oído y el olfato resultó fundamental para vincular a los futuros docentes con la experiencia cotidiana de sus alumnos ciegos y, en esta operación, hacerse conscientes de las dificultades que requiere planificar una didáctica posible.

El taller

El espacio de taller fue configurándose a lo largo de seis meses a partir de una secuencia de actividades y propuestas que convocaron a los estudiantes/futuros docentes a encontrarse con el quehacer lúdico, sensible y expresivo.

⁷¹ Tomamos el concepto de sensorpercepción de Grondona (1989), quien la define como una “técnica que se basa en el desarrollo de los sentidos y de la percepción” (...) y atiende a la unidad de la persona, a la toma de conciencia de su cuerpo, a la liberación del movimiento”. (36-37)

La primera actividad tuvo como objetivo central la orientación espacial y el reconocimiento del aula y luego de la propia institución con los ojos vendados. Los alumnos eran guiados por otros a movilizarse y percibir con los sentidos, a relacionarse de modo diferenciado con el espacio, el equilibrio y el propio cuerpo. Los alumnos alternaban los roles y quienes guiaban debían a su vez anticipar verbalmente los obstáculos que se presentaban en sus trayectorias.

Esta primera aproximación fue complejizaba gradualmente en las siguientes clases. Por un lado, por la ampliación de los recorridos y la elección de diferentes niveles espaciales y direcciones hasta que finalmente se repitió la experiencia en la calle.

En cada clase, hacia el final, los alumnos dejaban un registro de las experiencias corporales. En la salida a la calle, se incorporó un grabador para recrear los sonidos urbanos en una secuencia que, al modo de la partitura, reponía los sonidos y permitía un contrapunto con las percepciones que los alumnos recordaban. Más adelante, debatieron sobre las diferencias que aparecían en los registros de lo percibido: para algunos era más relevante el sonido de los ómnibus mientras que otros expresaban mayor malestar por las voces o el estado de las veredas.

El siguiente paso fue desafiar el sentido de la ubicación en el espacio institucional ya sin el apoyo de los acompañantes. En su lugar, los alumnos que tenían los ojos vendados recibían indicaciones sonoras hacia las cuales debían alejarse o acercarse según una serie de pautas. Esto permitió trazar los límites, imaginar y recontextualizar el propio cuerpo en el espacio.

En las próximas clases, una vez que lograron familiarizarse con el movimiento, planteamos diferentes juegos perceptivos tendientes a identificar formas, sabores y sonidos a través de la exploración táctil, auditiva y olfativa. Luego de haber experimentado el juego, la consigna se orientó a proponerles la adaptación de un juego tradicional para niños ciegos. Durante esta práctica, se puso de manifiesto que, para cualquier actividad sensorial y motora, era necesario establecer consignas claras y concretas que prescindieran de los gestos para indicar acciones.

El trabajo transdisciplinar se acentuó a partir de la vinculación entre la plástica y la música. La exploración de diversas fuentes sonoras y el reconocimiento de las características de duración, intensidad, timbre y altura se complementó con el trabajo de composición de una partitura analógica compartida, que consistió en la ejecución de

instrumentos musicales por parte de un grupo, mientras otro dibujaba percepciones sugeridas a partir de esas interpretaciones.

Asimismo, partiendo de la exploración háptica de objetos cotidianos y de la identificación de sus características físicas (textura, forma, relieve, tamaño, contorno, temperatura) se llevó a cabo un registro de esa experiencia plástica en el lenguaje musical. Más tarde, con los ojos descubiertos, se les propuso observar una serie de cuadros impresionistas y recrear sus escenas en lo que Schafer (1969) denomina paisajes sonoros.

En la clase siguiente, nuevamente con los ojos vendados, propusimos algunos movimientos seriados vinculados al ritmo y el pulso musical. Respetar los ritmos en una caminata y seguir las pulsaciones de manera constante y equilibrada implicaba reproducir una rítmica que en el caso de los ciegos es el soporte para mantener el equilibrio.

Otra técnica que utilizamos para el trabajo transdisciplinar fue la del collage. Con los ojos cerrados, los estudiantes escucharon una selección de obras musicales instrumentales: una del período clásico y otra contemporánea, mientras hacían movimientos libres por el espacio del salón motivados por la música. Una vez finalizada la experiencia, registraron por escrito las sensaciones e imágenes suscitadas. Esos registros sirvieron luego para construir un collage cuyo soporte no fuera la vista sino las texturas, los relieves y los aromas.

La profesora de plástica explicitó la técnica del collage y los alumnos ensayaron adaptaciones pertinentes.

En la clase siguiente, se retomaron los registros de la experiencia anterior y el collage para componer un texto breve, un poema o un relato. A continuación, grabaron su puesta en voz atendiendo a los matices, las velocidades, las intensidades y entonaciones y ensayaron en sucesivas grabaciones diferentes inflexiones del uso expresivo de la voz.

La voz como materialidad sonora adquirió protagonismo en las experiencias de audiodescripción, que consisten en intercalar información sonora en los huecos de mensaje de las producciones audiovisuales. En primer lugar, analizaron la composición de diferentes audiodescripciones que sirvieron como modelos para la elaboración de la audiodescripción de un cortometraje infantil. En esta instancia, el uso de la voz está menos orientado a la búsqueda de los matices que a la necesidad de establecer qué información significativa debe subrayarse para dar cuenta de la narrativa visual.

Trabajo final

Hacia el final del taller comenzamos a pensar en una actividad que funcionara a modo de síntesis de las actividades previas y que pusiera en juego la vinculación de los lenguajes artísticos con las vivencias senso-perceptivas. Por esto decidimos conjuntamente con los alumnos la realización de un teatro ciego. Se trata de la representación en el que el espectador ciego o con ojos vendados experimenta la obra a través de los otros sentidos.

Como en el caso de las audiodescripciones, algunos videos sirvieron de guías para marcar pautas en la elaboración del guion. Un primer acercamiento fue el intento de adaptación de un texto por parte de una de las estudiantes que resultó sumamente complejo por la abundancia de imágenes visuales. A partir de esto, se estableció como premisa la necesidad de redactar un relato enfocado en situaciones conocidas, que remitiesen a sonidos y paisajes sonoros, situaciones que invitaran al despertar olfativo o al descubrimiento de objetos a través del tacto. De este modo, se incorporaron voces en el relato (personificaciones, diversas entonaciones), sonidos vocales, con instrumentos convencionales o no convencionales; el movimiento (cercanía, proximidad); las texturas, que suscitaban diferentes asociaciones (aguas, hojas de árboles, ramas) y olores.

En un período de cinco clases, los alumnos estuvieron en condiciones de organizar una muestra abierta a los docentes y estudiantes de la carrera que pudieron disfrutar de una experiencia novedosa, de una forma diferente de teatro y de un modo alternativo de hacer arte desde y con el cuerpo propio y el de los otros.

Conclusión

En *Rojo como el cielo*, Mirco se rehusa a aprender braille y a experimentar la percepción táctil de las hojas de los árboles. Es quizás su último acto de resistencia frente a la situación inminente de la ceguera.

El profesor le pregunta asombrado: “¿por qué no te interesa hacer lo que hacen tus compañeros? “

Mirco responde: “No lo necesito. Yo sí veo.”

El profesor, ingeniosamente, le responde: “a mí no me alcanza. Cuando ves una flor, ¿no quieres sentir el perfume? O cuando cae la nieve, ¿no te gusta caminar sobre todo ese blanco y tocarla y ver que se derrite en tu mano? He visto cuando los grandes

músicos tocan, cierran los ojos. ¿Sabes por qué? Para sentir la música más intensamente, porque la música se transforma, se hace más grande; las notas, más intensas, como si la música fuese una sensación física.

Tienes cinco sentidos, Mirco. ¿por qué quieres usar uno solo?

Las palabras del profesor no son apenas un aliciente para la nueva condición de Mirco. No es solamente un llamado o un estímulo a la percepción o la creatividad. Así como en el espacio del taller, la puesta en escena de una reflexión corporal significó plasmar que ciertos aspectos no solo deben estimularse sino además no limitarse.

La integración de los lenguajes artísticos es una salida, entre otras, a los regímenes perceptivos consagrados y una entrada posible a nuevos espacios de la imaginación, a una interpretación más sensible del mundo.

Bibliografía

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós
- Bardisa Ruiz, M. D (1992). *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Organización Nacional de Ciegos Españoles. Madrid. Man S.L.
- Gainza, V y Kesselman, S. (2003) *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires. Editorial Lumen.
- Grondona, L y Díaz, N. (1989) *Expresión corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires. Nuevo Extremo.
- Jay, M. (2003) *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires. Paidós
- Schafer Murray, R (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.

2. La Educación Musical:

Hacia la Resiliencia e Inclusión Social en adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.

Ponencia

Necesidades Educativas Especiales-Educación Musical -
Resiliencia- Inclusión Social.

Ana Gabriela Deperini

*Maestría en Educación Artística, Mención en Música
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario*

Resumen

La presente comunicación presenta los avances investigativos de un estudio sobre la influencia de la educación musical utilizada como estrategia didáctica-pedagógica resiliente con el objetivo de lograr la inclusión social de adolescentes con necesidades educativas especiales, entre 15 y 18 años de edad, dentro del sistema de educación especial de gestión privada: Asociación Manuel Belgrano de la ciudad de Mar del Plata entre los años 2010 y 2013.

La educación musical es abordada en esta investigación, como una herramienta generadora de resiliencia en este grupo de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad cognitiva, la cual, mediante una metodología corpo-sonoro-musical integra un escenario de acción de los alumnos que se desplaza de la escuela a la calle a través de una práctica murguera; posibilitando el fortalecimiento de aspectos como: autoestima, autoconfianza, automotivación, autonomía, y flexibilidad ante nuevos aprendizajes-cambios, su control interno, su competitividad-potencialidad, su sociabilidad y su afectividad, para poder incluirse socialmente desde un saber musical que se ha centrado en el fortalecimiento de sus potencialidades-capacidades, permitiéndoles proyectarse grupal e individualmente como sujetos de derecho desde una legítima igualdad con el “otro” a nivel comunitario y social.

Introducción

La presente investigación surge luego de transitar veinte años la praxis de la educación musical dentro del contexto de la educación especial de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata: Asociación Manuel Belgrano. Desde esta experiencia hemos podido constatar que pese al recorrido que la escuela de educación especial ofrece a sus alumnos, los jóvenes resultan excluidos de toda oportunidad laboral verdadera.

Esta inserción e inclusión social para el joven con necesidades educativas especiales (N.E.E.) parece restringida a ámbitos protegidos, supervisados por profesionales donde la actividad laboral esta “adaptada”- “simulada” en un “como si” fuera un desempeño laboral verdadero para hacer creer a estos jóvenes con N.E.E., en el mejor de los casos, que tienen un trabajo válido. Hasta hace unos años atrás esto parecía ser el destino final de los sujetos que presentaban algún tipo de discapacidad.

En la actualidad, los nuevos lineamientos de las políticas educativas vigentes⁷², han señalado que la inclusión educativa es una realidad, y que, además de garantizar el acceso y la permanencia del niño con N.E.E en el sistema de enseñanza común, debe asegurar la apropiación de saberes socialmente valorados. De esta manera se concluye que la integración escolar deberá facilitar los procesos de inclusión social y aportar instancias de participación que tiendan progresivamente a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente del niño con N.E.E.

Todos estos acelerados y complejos procesos históricos que el sistema escolar va transitando han posibilitado que muchos adolescentes asistan a escuelas de educación especial luego de pasar por la experiencia de la educación común afectados a un proyecto de integración escolar. Por diferentes razones, esas integraciones escolares se dan de baja y el adolescente con “N.E.E.” se encuentra estigmatizado en este futuro laboral, pero ahora con un bagaje de conocimientos sobre la igualdad y de conciencia social que dentro de la escuela especial jamás hubiera conocido.

A lo largo de nuestra práctica docente hemos evidenciado diferentes procesos de desánimo, abulia y desinterés en esta población que abordamos desde la educación musical, y fue así como se instaló nuestra preocupación por ayudar a resolver esta problemática, que veíamos, se iba profundizando en ellos. Esta comprobación nos llevó a

⁷² Resolución 4635/11 – 782/13. Circular Técnica N°1 y N°2 / 2016.

empezar a elaborar estrategia didácticas- pedagógicas con el fin de generar un estado de resiliencia en estos adolescentes luego de esta experiencia de integración escolar frustrante y dolorosa. Teniendo en cuenta esta realidad se confeccionó, desde el área de educación musical, un proyecto que fuera capaz de contemplar estas necesidades y posibilitara la “emergencia” de nuestros jóvenes alumnos hacia los circuitos sociales convencionales poniendo en acto todas sus capacidades desde el hacer artístico: corpo-sonoro-musical. Esta experiencia generó el interés en profundizar el caso y otorgó importancia a la presente investigación.

Entendiendo lo Corpo-Sonoro-Musical como el poner en acto las cualidades expresivas del cuerpo como instrumento propio de creación, de conexión y de representación de los parámetros sonoros como medio implícito de su comprensión más allá de su puesta en palabras y de la necesidad del lenguaje oral, hacia la generación del hacer musical propiamente dicho. Esto es: la vivencia, exploración y experimentación a través del propio cuerpo como instrumento sonoro para luego transferir, desde las singularidades de cada uno, esas percepciones a los instrumentos en el hacer musical; para ser parte de esa puesta integral, más allá de poder entonar una canción o tocar un instrumento.

Es desde esta perspectiva, y desde nuestra experiencia en el área y el actuado compromiso pedagógico, que nos ha llevado a cuestionarnos cómo influye la educación musical como estrategia didáctica-pedagógica resiliente en la inclusión social

Por lo tanto, nos proponemos dar cuenta parcial de los hallazgos investigativos y su alcance-incidencia de la educación musical como estrategia didáctica pedagógica resiliente para la inclusión social de este grupo poblacional.

SOBRE EL ENFOQUE INVESTIGATIVO: El tipo de estudio es cualitativo y se ha privilegiado una metodología mixta cuali-cuanti, porque, como bien lo plantean diferentes autores, esta nos hace arribar tanto a datos como a conclusiones más sostenibles, integradoras y certeras, ya que se retroalimentan mutuamente; esto es: los métodos cuantitativos dan cuenta de las regularidades en la acción social y proveen información distributiva y los métodos cualitativos permiten conocer los procesos sociales concretos a través de los cuales se crean las normas de acción social.

A partir del enfoque cuantitativo podremos elaborar instrumentos de medición sobre las cuestiones de alcance-incidencia de la educación musical como estrategia didáctico-

pedagógica resiliente para la inclusión social de este grupo de alumnos. Estos datos podrán ser cruzados con los resultados obtenidos del abordaje cualitativo: encuestas, entrevistas, observaciones, etc. Realizados a grupos específicos, ejemplo: Alumnos, Familias, y Profesionales del equipo interdisciplinario institucional interviniente. Los resultados de un tipo de investigación se irán complementando como insumos con los resultados del otro tipo de investigación, enriqueciendo la conceptualización y la construcción de teoría. Teniendo como último objetivo comprender la realidad de estos alumnos en términos de inclusión social legítima y verdadera desde los propios significados que estos construyen como actores sociales.

SOBRE LA METODOLOGIA DE INVESTIGACION: Se trabajó con una muestra de 12 alumnos entre 15 y 18 años de edad, con N.E.E., que concurren a la escuela de habilitación para deficientes mentales: Asociación Manuel Belgrano ⁷³de la ciudad de Mar del Plata. Con los cuales se realizó un encuentro semanal de dos horas reloj de educación musical, donde se abordó la práctica integral murguera: percusión, baile, canto, vestuario e historización de la misma, con el fin de que sean protagonistas de la creación de su propia murga, donde exponer su impronta como adolescentes y sus necesidades de incluirse en otros ambientes comunes a todos, fuera del ámbito educativo “especial”, con otros “diferentes” a ellos, demostrando y compartiendo sus capacidades artísticas-musicales en ámbitos barriales- callejeros, hacia el fortalecimiento de su autoestima y personalidad, para de esta manera, a su vez, mostrar una mirada “capacitante” de la “dis-capacidad” y transformar la mirada carente pregnante, aún, hacia la discapacidad que existe implícitamente en las conductas y actitudes a nivel social.

Se obtuvieron los datos a través de la observación directa en las prácticas musicales, de los registros audiovisuales, tanto de las prácticas dentro de la escuela como de las presentaciones en público (callejeras), como así también, de las encuestas: (Escala Lickert); por nosotros realizadas, a los alumnos participantes, sus familias y al grupo de profesionales interdisciplinarios intervinientes en el tratamiento del grupo elegido. Como así también, se realizó un Focus Group a los alumnos participantes y a diferentes murgueros; con los cuales nuestros alumnos han compartidos los escenarios callejeros en los carnavales de nuestra ciudad durante el mes de febrero de los años 2010 - 2013.

⁷³ D.I.E.P.R.E.G.E.P. 661

AVANCES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACION: Desde nuestra mirada y creencia en las posibilidades infinitas que se generan en el hacer musical ligadas a las potencialidades de nuestros alumnos; sostenemos que:

La influencia de la educación musical como estrategia didáctica-pedagógica resiliente en la inclusión social de este grupo poblacional de adolescentes con necesidades educativas especiales, dentro del sistema de educación especial de gestión privada: Asociación Manuel Belgrano de la ciudad de Mar del Plata no está estudiada desde la investigación del área.

Nuestro objetivo de estudio se centró en:

Analizar para conocer el alcance-incidencia de la educación musical como estrategia didáctica pedagógica resiliente para la inclusión social de alumnos adolescentes entre 15 y 18 años de edad con necesidades educativas especiales pertenecientes a la Asociación Manuel Belgrano de la ciudad de Mar del Plata entre los años 2010 y 2013.

Y específicamente:

- Brindar a los alumnos, mediante un conjunto de estrategias áulicas: corpo-sonoro-musicales, nuevos espacios de prácticas musicales inclusivas, donde desarrollar y fortalecer sus estados de resiliencia, analizando los cambios que se producen en sus comportamientos.
- Indagar sobre los obstáculos, debilidades y fortalezas que este modelo áulico proporciona cuando su acción se desplaza de la escuela a la calle.
- Proporcionar un Corpus Teórico sobre el tema, que permita avanzar en la construcción de nuevas estrategias y principios áulicos en el abordaje de las necesidades educativas especiales en el área de la educación artística-música, hacia una práctica musical centrada en la inclusión social de los adolescentes con N.E.E, derivada de una discapacidad cognitiva.

Por lo cual nos preguntamos:

¿Cuál es el alcance – incidencia de la educación musical como estrategia didáctico-pedagógica resiliente para la inclusión social de este grupo de adolescentes con necesidades educativas especiales?

¿Cómo se caracteriza el proceso de inclusión social de estos adolescentes con necesidades educativas especiales a partir de las estrategias didáctico-pedagógicas resilientes impartidas en la práctica de la educación musical cuando esta se desplaza de la escuela a la calle?

Por lo cual, sostenemos:

La educación musical podría ser una estrategia didáctica-pedagógica resiliente que facilitaría la inclusión social en los adolescentes con necesidades educativas especiales. Para ello, se plantea un estudio de caso a aplicarse en la Asociación Manuel Belgrano de la ciudad de Mar del Plata, en adolescentes entre 15 y 18 años de edad, en función de la proyección del estudio en otros entornos educativos.

Nos centramos en definir nuestras variables:

1- LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO ESTRATEGÍA DIDACTICO-PEDAGOGICA RESILIENTE:

Es concebida en esta investigación a la educación musical como una herramienta generadora de resiliencia en este grupo de alumnos con N.E.E., la cual, mediante su aprendizaje y práctica específica fortalece su autoestima, su autoconfianza, su automotivación, su autonomía, su flexibilidad ante nuevos aprendizajes-cambios, su control interno, su competitividad-potencialidad, su sociabilidad y su afectividad, para poder incluirse socialmente desde un saber que los ha fortalecido y les permite proyectarse grupal e individualmente como sujetos desde una legitimidad igualitaria a nivel comunitario.

Por lo tanto, creemos que favorecer el desarrollo de la resiliencia en la escuela, y específicamente en el alumnos con N.E.E. a través de la práctica artística musical, promoverá la aparición y/o refuerzo de las habilidades cognitivas y emocionales singulares de cada uno, como así también, favorecerá la aparición y/o consolidación de actitudes de autonomía e independencia, necesarias para vivir una adolescencia lo más “normal” posible. Donde el alumnos con N.E.E. que transite su adolescencia se caracterice por ser resiliente, esto es, un joven con confianza en sí mismo, demostrando en sus actitudes simpatía, creatividad, independencia, buen humor, control de su propia vida y una madurez social acorde a su edad cronológica. Atributos que sin duda lo acercaran a compartir espacios donde sean vistos no desde su dificultad o déficit; sino desde su capacidades resilientes, artísticas y musicales.

2- LA INCLUSION SOCIAL:

Es abordada como la posibilidad de incluirse-integrarse en grupos sociales, compartiendo su saber-música, desde una actitud personal fortalecida, centrada

en sus potenciales y capacidades artísticas-musicales, para desde allí participar significativamente hacia la construcción de una relación social igualitaria.

Sostener un proceso de inclusión educativa de un niño con N.E.E. requiere reconocer, valorar y respetar las diferencias y revalidarlas continuamente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, comprendiendo y estando convencido de que, no todos los alumnos parten del mismo lugar, no todos recorren el mismo camino ni lo hacen al mismo tiempo y no todo llegan al mismo sitio, de esta manera, la diversidad se hace real, visible, dando oportunidades de crecimiento y aprendizajes vitales, para todos, tanto para el niño con N.E.E., como para el que no requiere de una necesidad educativa especial para transitar su escolaridad.

La inclusión, sabemos, es un proceso progresivo y complejo, el cual reviste distintos momentos y por lo tanto demanda de un trabajo en equipo, es por ello, que es el resultado de una construcción colectiva en la que todos los actores sociales se encuentran implicados.

Todas las preguntas e incertidumbres que se plantearon a la hora de comenzar a llevar a cabo nuestra investigación nos llevaron a internarnos en nuestras más íntimas convicciones, brindando un recorrido teórico sustentado por autores que nos representan y nos ayudan a pensar nuestras acciones y a sostenernos en nuestras creencias.

Comenzando, en primer término, por pensar:

“EL OTRO COMO DISTINTO, SINGULAR, EXCEPCIONAL...:Desde cada Necesidad Educativa Especial”: Abordamos la concepción del “diferente”, en vez del “deficiente”, desde la mirada de Carlos Skliar, realizando un recorrido histórico desde el S.X-IX a.C hasta la actualidad, para comprender porqué se arriba a la necesidad de hablar desde un paradigma de las necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, en el mundo de hoy; hacia la construcción de un encuentro áulico, donde ese “otro” sea aceptado como un legítimo otro en la convivencia tal como sostiene el biólogo chileno Humberto Maturana.

“LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL”: Definimos y delimitamos la educación musical en el contexto de la educación especial; desde la concepción de un aula neurodiversa; realizando un recorrido por los aportes que la adaptación de los métodos de enseñanza tradicional de la música han brindado a las

necesidades de los alumnos en la historia de la educación musical. Y cómo todas las metodologías musicales del siglo XX: Revolución (1900): “Escuela Nueva”-E.Jaques-Dalcroze, E. Willems. / Transición (1955): J.Ward, Z. Kodaly, K. Orff, S. Suzuki. / Revisión (1965): “Compositores”- G.Self, J. Paynter, M. Schafer. / Integración (1980): “Tendencias” – Multiculturalismo, Investigación, Musicoterapia, Psicología de la Música. / Ecológico (1990) Ecología Acústica, Conciencia Sonora, M.Schafer. (Gainza, 1998); principalmente las ideas desarrolladas por los pedagogos musicales de la primera época (Revolución-Transición), fueron transferidas a la educación musical de los niños con N.E.E.

Como así también, los datos aportados por las más destacadas investigaciones en el área de Neurociencias-Música, Psicología de la Música y Educación Musical, las cuales avalan desde diferentes perspectivas, la utilidad de la práctica musical para el desarrollo integral del individuo (Blood y Zartorre. 2001; Costa-Giomi,2005; Hargreaves,1999; Julin y Sloboda, 2001; Kratus, 1993; Schellenberg,2004; 2005), datos que nos revelan y aportan bases certeras para esta investigación; ya que “el desarrollo integral del individuo”, sostenemos, debe ser el fin legítimo y esencial hacia la cual debe orientarse la práctica musical de cualquier ejecutante, tenga o no una necesidad educativa especial.

“RESILIENCIA Y ESCUELA”. Definimos e interrelacionamos el constructo resiliencia y su importancia en la práctica escolar; el cual implica desde nuestra mirada en el área de educación especial, correrse del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y el déficit, para centrarse en estimular y fortalecer las capacidades individuales existentes en todo ser humano, más allá, de cualquier diagnóstico médico otorgado.

“DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, HACIA LA INCLUSIÓN SOCIAL”. Realizamos un breve estado de situación actual de los proceso de inclusión educativa, utilizando como motivador análogo, un antiguo mito Griego: “El lecho de Procusto” para conceptualizar nuestra mirada, hacia la comprensión del lector de lo que ocurre hoy en la aplicación de las actuales políticas educativas de inclusión e igualdad de derechos de los sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

“PROYECTO MUSICAL INCLUSIVO: Los murgueros del Sol”. Describimos el proyecto gestado, contextualizándolo en nuestra ciudad, hacia la gestión llevada a cabo por nosotros en nuestra institución en función de lograr, a través del mismo, un desplazamiento de la escuela a la calle como expresión artística corpo-sonoro-musical de inclusión social en nuestros alumnos con N.E.E.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los primeros datos relevados, como así también, las vivencias repetidas en cada una de las intervención callejera en el intento de develar-desmantear una realidad que parecía aceptarnos en la alegre jornada de carnaval, donde ocupábamos las calle por completo, de punta a punta, fuera de estigmas y diagnósticos, paradójicamente nos devolvía al mismo sitio: escolar especial, nos expulsaba al otro lado de la vereda, sobre un carril que era sólo para discapacitados, como quién se saca una máscara al finalizar la noche de carnaval, y todos saben quién eres de verdad y qué lugar ocupas en el imaginario social.

Los primeros datos obtenidos de la escala Likert realizada a los alumnos, familias, docentes y equipo técnico interdisciplinario, demuestran a nivel de nuestra 1° Variable: “Educación musical como estrategia didáctico pedagógica resiliente”: que la metodología abordada corpo-sonoro-musical es una pedagogía hacia la inclusión social, que fortalece habilidades de interacción social y el compromiso con el aprendizaje de la música en el medio social. Como así también, ha generado el fortalecimiento de autoestima, autoconfianza y sociabilidad en este grupo de alumnos, permitiendo mayor flexibilidad-plasticidad ante el aprendizaje del entorno.

Y a nivel de nuestra 2° Variable: “Inclusión Social”, en un menor grado ha constituido un medio de apertura e integración hacia otras prácticas artísticas convencionales en donde el adolescente con N.E.E. pueda proyectarse en las actividades barriales-culturales de su comunidad de origen.

Las primeras aproximaciones de los datos relevados en el focus group realizado a los alumnos participantes indican que la metodología aplicada ha generado en ellos un estado de resiliencia que los ha fortalecido al compartir la calle con otros donde se relacionaban desde una “igualdad” de condiciones en el hacer expresivo. Donde tenían su glosa de presentación, su canción con su temática propia, su desfile coreográfico, sus fantasías, estandarte, maquillaje particular, etc. al “igual” que las demás murgas; y esa

“igualdad” es lo que los anima y motiva a seguir saliendo a la calle, mostrando con orgullo su producción corpo-sonoro-musical. Esto siempre desde la murga escolar. Sólo un alumno ha podido incluirse en una murga barrial, donde ha desarrollado nuevas destrezas coreográficas y ha logrado entablar nuevas relaciones interpersonales con pares. El resto les es solo permitido, desde sus familias, participar en el ámbito escolar protegido.

Todo esto nos lleva a pensar que lo generado desde la escuela especial pareciera tener un sello propio que succiona hacia la concepción dis-capacitante del alumno con N.E.E., en el contexto social, donde la calle solo se transita acompañada de otro capacitado que avale con su saber la acción del adolescente con N.E.E. Ahora cuando éste, con sus conocimientos y potencialidades desea ocuparla es tomado, en el mejor de los casos, en una relación desigual, discapacitante, caritativa, protectora: Opresora?... Donde en la mayoría de los casos, desde la propia familia es temida esta acción de independencia e inclusión social, y donde también, es avalada sólo bajo la compañía y guía de un docente.

Todo parecería indicar que siempre, estos adolescentes, irán tomados de la mano de su madre, de su maestra o de un acompañante terapéutico para ocupar la calle...para poder cruzarla.

Estamos convencidos que solo estando en contextos inclusivos desde pequeños llegaran a ocupar espacios públicos en su adolescencia porque se habrán construido vínculos y hábitos socialmente válidos para ser considerados, y para fortalecerse ellos mismos, como legítimos “otros” en la convivencia.

Bibliografía

- Aguilar, G. (2003): *“La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad”*. Videoconferencia presentada en el I Simposio de Educación: “Por una atención a la diversidad”. Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de Septiembre 2003).
- Ainscow, M. (2001): *“Desarrollo de las escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares”*. Narcea. España.
- Armstrong, T. (2012): *“El poder de la Neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales”*. Buenos Aires. Argentina. Ed.Paidós.

- Arnaiz Sanchez, P. (2003): *“Educación inclusiva: una escuela para todos”* Barcelona. España. Ed. Aljibe.
- Astorga, L.F. (2003): *“Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes”*. Disponible en <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>.
- Bautista, R. (1993): *“Necesidades educativas especiales”*. Barcelona. España. Ed. Aljibe..
- Blanco, R. (2003): *“Hacia una escuela para todos y con todos”*. Disponible en <http://www.inclusioneducativa.cl>.
- Boltrino, P. (2006): *“Música y Educación Especial”*. Buenos Aires. Argentina Ed. De la Orilla.
- Boltrino, P. (2010): *“Arte y Diversidad”*, Buenos Aires, Argentina Ed. Ediba.
- CIRCULAR TECNICA N°1 Y N°2 /2016. *Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial.*
- CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: (2008). Ley 26.378.
- Cyrulnik, B. (2002): *“Los patitos feos”*. Ed Gedisa. Barcelona.
- Federico, G. (2007): *“El niño con necesidades educativas especiales: Neurología y Musicoterapia”*. Buenos Aires. ArgentinaEd. Kier.
- Gainza, V. (1998): *“Algunas reflexiones sobre la Música, la Educación y la Terapia”*, en Benenzon,R: *“La nueva Musicoterapia”*. Buenos Aires. Argentina.Ed. Lumen.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005): *“Resiliencia en la escuela”*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós
- López, D. (2009): *“Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I”*. Buenos Aires Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2000): “ Fundamentos de Educación Musical en Educación Especial”, en *Música y educación*, 43,3 pags.65-72.
- Maturana,H.(2000): *“ El sentido de lo humano”*, Buenos Aires. Argentina.Ed. Granica.
- RESOLUCION 4635/11. Ministerio de Educación de la Nación.
- RESOLUCION 782/2013. . Ministerio de Educación de la Nación.
- Sabbatella Riccardi, P. (2006): *“Intervención musical en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales: Delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia”*. Artículo de la Universidad de Cádiz.

Sklair, C. (2007): *“Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. Argentina. Ed. Miño y Dávila

3. “NUEVOS DESTINOS POR LOS CAMINOS DEL ARTE”

Planteos educativos para personas con discapacidad

Jorgelina Anabela Mendoza, Lucrecia Soledad Mendoza

A.P.PA.CE. (Asociación de protección al parálítico cerebral) S.S. de Jujuy

A.P.PA.CE (Asociación **de Protección al Parálítico Cerebral**) es una Organización Civil sin fines de lucro dedicada a la atención especializada de las personas con parálisis cerebral, afecciones del sistema nervioso central o periférico y del aparato osteo-mio-articular. Cuya **Misión** es mejorar la calidad de vida de las personas con parálisis cerebral y patologías afines, a través del proceso de rehabilitación integral que promueve el bienestar físico, emocional, material y el desarrollo personal, favoreciendo la autonomía y autodeterminación para lograr su plena inclusión social. Actualmente brinda los servicios de Medicina Fisiátrica; Clínica Médica y Pediatría (para pacientes que concurren a Rehabilitación); Rehabilitación Integral e interdisciplinaria para pacientes adultos y pediátricos: Kinesiología y fisioterapia, Hidroterapia, Fonoaudiología, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía, Terapia Ocupacional, Deporte adaptado, Psicomotricidad, Arte, Talleres de Capacitación Laboral, Nutrición, Servicio social y Enfermería. Cuenta con diferentes centros de atención: Atención Temprana; Centro de Día; Centro Educativo Terapéutico; Apoyo a la Integración Escolar; Capacitación y formación laboral; Centro de Día Ocupacional Integración de la persona con discapacidad en el mundo laboral; Actividades de Ocio y Tiempo Libre; Servicios de Apoyo: comedor y transporte para aquellos pacientes que lo requieran; Voluntariado; Dpto. de Capacitación, Docencia e Investigación.

El Centro de Día Ocupacional se constituye formalmente en el año 2012, con el propósito de brindar un servicio que permita a los usuarios mantener y potenciar su desempeño funcional en actividades ocupacionales artísticas. Los pacientes del Centro de Día encuentran en el Arte el elemento integrador que posibilita la expresión de vivencias, emociones y además democratiza las oportunidades de participación en la construcción de la cultura como derecho. Promovida por la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad. Cuenta con un Equipo Interdisciplinario Integral conformado por Médico Fisiatra, Médico Clínico, Kinesiólogo, Fonoaudiólogo, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, Trabajadora Social, Pedagogo y cuatro profesores de Artes.

Taller artístico “El grito”

Se crea en el 2005, conformado por jóvenes que concurrían al centro de Capacitación Laboral y en la actualidad lo integran pacientes del Centro de día. Con el propósito de otorgar una identidad a los Talleres Artísticos Terapéuticos se adopta la denominación de Taller “El Grito”, haciendo referencia a las características de las obras de los jóvenes y adultos que lo conforman. Desde su creación el Taller “El Grito” ha desarrollado una prolífera labor, manifestada con numerosas exposiciones realizadas en diferentes salones de nuestro medio e intervenciones urbanas.

La posibilidad que ofrecen las artes en rehabilitación, es la de encontrarse con uno mismo, con los pensamientos y sentimientos más profundos para elaborarlos y expresarlos en colores y formas y poder así socializarlos. El arte aparece con el hombre y por el hombre desde la prehistoria, ligado a sus preocupaciones y a lo mágico, incluso antes de desarrollar el lenguaje y la escritura. A lo largo de la historia, el arte pudo definirse y redefinirse, según se desarrolló la cultura y sociedad que lo produjo, en un intento de dar respuesta a los miedos, sueños y a cualquier inquietud del espíritu humano. Así, la idea que se percibe del arte, es una concepción más bien moderna; *“Arte es sinónimo de saber, habilidad, talento y experiencia. Se lo suele considerar como la actividad creadora del ser humano. Con ella se produce una serie de objetos (obras de arte) que son universalmente singulares y cuya finalidad es principalmente estética.”* (Cebolla Lasheras.2014).

La actividad artística con enfoque terapéutico es la utilización de técnicas plásticas para mejorar el autoestima, autoconocimiento, desarrollo personal y la salud, considerando que un ser humano sano es aquel que desarrolla todo su potencial, físico, mental, emocional y espiritual. La variedad de disciplinas artísticas es en la actualidad, empleada como practica terapéutica no solo con la persona que padece alguna enfermedad sino también para mejorar la calidad de vida.

La rehabilitación neuromotora utiliza medios artísticos con fin terapéutico y emplea para ello, la pintura, cerámica, mosaico o artesanías. Desde este lugar el acto creativo además de producir una profunda satisfacción, constituye un aprendizaje que desarrolla así la inteligencia emocional, en la utilización del lenguaje artístico como medio de autoconocimiento y de expresión mediante la manipulación y exploración de materiales o

técnicas plásticas. Con la finalidad de crear un espacio lúdico de aprendizaje consciente para desarrollar la sensibilidad perceptiva y facilitar la expresión.

Según la enfermedad y las patologías afines que presenta una persona, dicha actividad favorece ciertos aspectos; físicos, cognitivos o emocionales. Quien produce una obra, se refleja en ella y de este modo, el producto artístico viene a ser una representación de un universo interior. Esta actividad, desarrolla la capacidad perceptivo motriz y ayuda a la comprensión de sí mismos. A través del dibujo y la pintura se estimulan ambos hemisferios del cerebro, tanto el izquierdo como el derecho, el primero involucra el lado lógico racional mientras que el segundo explota nuestra creatividad y emociones, las cuales forman parte de nuestro mundo creativo. La actividad artística crea armonía entre las emociones y la mente al favorecer la autoestima a través del dominio de materiales y de la capacidad de hacer (pintura y modelado de arcilla). Por medio de la percepción sensorial que involucra el movimiento de la mano, se estimula conexiones cerebrales mientras se realiza una actividad. La exploración y aprendizaje disciplinar ayuda a percibir las limitaciones y posibilidades para superar el miedo al fracaso y al error.

Así, practicar como entender esta actividad produce mayor motivación para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Desde el abordaje artístico terapéutico el arte ofrece una vía concreta que valoriza, dignifica y favorece la expresividad a nivel de las emociones; además “es para todos”. Mediante la adaptación de una tarea o una acción es posible promover una mejora en la calidad de vida, para aquella persona, que debido a su condición ve limitada sus habilidades para la autodeterminación en la construcción y concreción de un proyecto de vida significativo.

Bibliografía

- Aguirre, A. (1997). *“Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología”*. Ed. Bardenas, Barcelona.
- Arancibia, Violeta y Otros (2008): *“Manual de Psicología Educacional”*. Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.
- Calaf Masachs, R. (2003).” *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.*” Ed. Trea, Gijón, Asturias.

- Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O., Valle Flórez, R. (2007). *"Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad"*. Ed. Trea, Gijón, Asturias.
- Conde, P.A. y Tejedor López, P. (2009). *"La creación y el espacio terapéutico en el medio penitenciario. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social."* Vol. 4/2009. Madrid.
- Efland, A. D. (2002): *"Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales"*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Errazuriz, Hernan. (2006) *"Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena"*. Ed. Printed, Chile.
- Freeland, C. (2003). *"Pero ¿esto es arte?"* Ed. Cátedra, Madrid.
- Graeme Chalmers (1996) *"Arte, educación y diversidad cultural."* Barcelona
- Hess, Christian y Hess-Cabalzar, Annina (2008) *"Medicina Humana – Un arte inteligente de curar"*. Ed. ISPA, Barcelona
- Morín E. (2007). *"Introducción al pensamiento Complejo"*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Morales Garcia, C. (2012) *"¿qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva."* Universidad de Málaga. Sevilla
- Pain, S. y Jarreau, G. (1995): *"Una psicoterapia por el arte."* Eds. Nueva visión, Bs As. Argentina.
- Schmidtke, Hans-Peter, (2004, S17-27). *"El problema de la categorización y clasificación en la Educación Especial. Educar en la Diversidad ¿realidad o utopía?"* In: Sartori, María Luisa/ Castilla Mónica Elizabeth (Hrsg.): *Educación en la Diversidad - ¿realidad o utopía?* San Juan
- Viadel, R (1997): *"Arte, Individuo y Sociedad"*. Servicio de Publicaciones. No 9 Universidad Complutense. Madrid.
- Viadel, R. (2003). *"Didáctica de la Educación Artística"*. Ed. Pearson.

MÚSICA

PONENCIAS

1. Alfonsina Basutto, Emilio Massimino. <i>¡¡¡ Algo están tramando...!!!" los coros interesculares: experiencias de integración artística, participación y lazos.</i> (USAL).	614
2. Darío Campagnoli. <i>La construcción del sentido de pertenencia en los estudiantes de la escuela secundaria especializada en arte n°1 de la ciudad de Mar del Plata; estudio de caso.</i>	623
3. Florencia Figueroa Dibarboure. <i>Canon estético musical: Capital Cultural, Gusto e Iluminismo en Argentina.</i> (UNLanús).	630
4. M. Laura García, Nahuel Tornese. <i>La formación en educación musical para el nivel inicial. Una mirada interdisciplinaria entre la educación artística, la educación inicial y la atención temprana.</i> (Buenos Aires).	638
5. Denisse Garrido Rivera. <i>Semiósferas orquestales y escolares. Perspectivas de análisis de sentido en el espacio de las orquestas infantiles.</i> (Chile)	650
6. Leonardo Labbozzetta. <i>Una propuesta didáctica para la enseñanza del canto popular</i> (Necochea).	661
7. Walter Luis Lezcano. <i>Un recorrido documental y auditivo por el patrimonio musical de las misiones jesuíticas.</i> (Corrientes - UNR).	673
8. Elisabeth Lo Santos. <i>El Club Olímpico: un encuentro chamamecero en Villa Gobernador Gálvez.</i> (UNR)	687
9. Romina Oliva y María Paula Pisarello. <i>La educación musical en la construcción de la identidad y la ciudadanía.</i> (UNL).	701
10. Carolina Ovejero. <i>La Inserción de la Etnomusicología en Espacios Culturales.</i> SADAIC.	711
11. Helvecia Velázquez. <i>Vivamos la música en el Jardín.</i> (Corrientes).	718

TALLERES

12. Rut Leonhard y Marisa Croatto. <i>Mirando el conocimiento práctico desde la ventana de las configuraciones didácticas.</i> (Santa Fe).	728

PONENCIAS

1. **iii ALGO ESTÁN TRAMANDO...!!!” Los coros interescolares: experiencias de integración artística, participación y lazos.**

Ponencia escrita y audiovisual

Eje temático: Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Alfonsina Basutto

USAL

Emilio Massimino

Liceo Municipal Antonio Fuentes de Arco

Resumen

El proyecto Coro de Coros, desarrollado en la localidad de San Carlos y localidades aledañas desde 2008 a la fecha, consiste en la participación de alumnos de distintos coros escolares, confluyendo en un megaconcierto anual, caracterizado por la rotación de la sede, la gestión colaborativa de los docentes, la dirección coral compartida, diseño de vestuario, escenografía, folletería, entre otros trabajos a cargo del alumnado integrando diferentes áreas de conocimiento y permitiendo comprender y transmitir mensajes estéticos, entre otras fortalezas que favorecen la conformación de una comunidad de aprendizajes.

El presente trabajo postula a la educación artística como un pilar fundante en la construcción de la ciudadanía desde las diferencias, fortaleciendo lazos y la inclusión social. Una educación artística que colabora en construir una escuela equilibrada es aquella que “sabe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar al niño y trabajar sobre esas elecciones con el niño”. (Meirieu, 2013)

Mediante escenas áulicas se explicitarán acciones tendientes a cumplir con las exigencias propuestas por Meireu para la escuela: transmitir saberes emancipadores, compartir valores y formación para el ejercicio de la democracia. Se visualizará también cómo la educación artística colabora con los imperativos de la escuela: postergar, simbolizar y cooperar.



La experiencia del canto coral en la escuela primaria propone reabrir el camino del saber dándole al saber de los jóvenes un camino emancipador. María Laura Méndez (CULLEN, MENDEZ, 2016) plantea un gran desafío en la educación, plantea la caída del ideal de la escuela moderna como normalizadora, homogeneizadora, y la necesidad de contemplar la multiplicidad. Crear espacios para que los niños vivencien el arte, es crear sentido, es otorgar la oportunidad de vincular al niño con el objeto de conocimiento y la cultura.

El proyecto Coro de Coros, desarrollado en la localidad de San Carlos y localidades aledañas desde 2008 a 2016 en forma sostenida, consiste en la participación de alumnos de distintos coros escolares, confluyendo en un megaconcierto anual caracterizado por la rotación de la sede, la gestión colaborativa de los docentes, la dirección coral compartida, diseño del vestuario, la escenografía, folletería, entre otros trabajos a cargo del alumnado integrando diferentes áreas de conocimiento y permitiendo comprender y transmitir mensajes estéticos, entre otras fortalezas que favorecen la conformación de una comunidad de aprendizajes.

El proyecto se inicia a partir de la conformación de un equipo de trabajo llamado Cuerpo de Docentes de Educación Musical Autoconvocados, entendiendo a éste como un sistema cooperativo de trabajo en constante procesos de transformación y producción de significados en relación al contexto y los seres que interactúan entre sí y en función de la tarea educativa.

La modalidad del trabajo del cuerpo de docentes consiste en la asunción de roles diversos bajo una modalidad cooperativa y horizontal. Si bien surge gracias al impulso del Plan Coral Provincial en sus diferentes etapas, la gestión del proyecto es contextualizada a las realidades locales, y otorga a todas las comunidades intervinientes un rol protagónico.



Construyendo Sentidos ante la *incertidumbre* y la *ausencia de garantías*.

“Para pensar localmente hay que pensar globalmente, de la misma manera que, para pensar globalmente hay que saber también, pensar localmente” (MORIN, 1999, 28).

Es por eso que consideramos al cuerpo docente y su relación con la educación como sistema en red que procura comprender las necesidades y construir un camino en la constitución de la obra de arte. Un camino que cada ciclo lectivo tiene las siguientes etapas:

1º Etapa: estudio, análisis, e investigación de las obras que integrarán el repertorio de canciones de la propuesta artística.

2º Etapa: enseñanza del repertorio, visualización de dificultades, construcción de propuesta escénica, selección de personajes si los hubiere, reuniones parciales, división de roles.

3º Etapa: ensayo parcial o total según las necesidades, diseño de escenografía, selección del espacio físico para el evento, solicitud de auspicios si los son requeridos para solventar gastos de sonido, transportes.

4º Etapa: Presentación del Concierto

5º Etapa: Evaluación



La elaboración del discurso artístico se ve interceptado por diferentes miradas, donde desde la percepción y la decodificación de los percibido se logra simbolizar, interpretar y construir caminos hacia el arte, avizorar diferentes horizontes y confluir en el punto de fuga diferenciando entre el que mira y el que ve, entre el que puede identificar la totalidad o las particularidades en la obra de

arte.

Entendemos a la educación artística como un pilar fundante en la construcción de la ciudadanía desde las diferencias, fortaleciendo lazos y la inclusión social. Una educación artística que colabora en construir una *escuela equilibrada*, aquella que *“sabe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar al niño y trabajar sobre esas elecciones con el niño”*. (MEIRIEU, 2013, 15)

Pensar el coro como una instancia de elecciones, y por lo tanto, de construcción subjetiva saludable... ¿no es una contradicción? Se podría pensar desde la conformación coral clásica como la práctica más homogeneizante dentro de la cultura (escolar y no

escolar). Una “masa” en la que las particularidades se ven disueltas en pos de un efecto sonoro global; una práctica en la que el color de cada voz se amalgama al conjunto de voces... más si se trata de canto al unísono. Un repertorio elegido por otros, enseñado por otros, dirigido por otros.

Acordamos con que cantar trae beneficios físicos, emocionales, espirituales, aunque pensamos que el participar en un coro no suele ser un ejercicio práctico de democracia. Al menos, no en todos los coros.

En este proyecto en particular los participantes interactúan en procesos intra e interpersonales de construcción de sentido y producción de saberes. Los docentes primero, al seleccionar el repertorio que será ofrecido, en un camino que como punto de partida tiene la *incertidumbre* y la *ausencia de garantías*. Más allá del estudio de las obras, y la selección de herramientas técnicas de enseñanza, no se sabe a priori el impacto que tendrá en el colectivo... y sobre todo, cuáles serán las huellas del camino realizado.

El repertorio se ofrece cual **don** para su re-construcción... y los alumnos, en un proceso de asignación de sentido y puesta en el cuerpo, realizan una serie de actividades que van más allá de la mera apropiación de un cancionero. Al reflexionar sobre el guión del musical, exteriorizar las emociones a través de la expresión plástica, oral y escrita; al negociar con el otro / los otros para la obtención de un objeto común se materializa la posibilidad de elegir. Es así como se pasa de un acto homogenizador a un acto emancipador.

Un saber es emancipador, según Meirieu, *“solamente si le transmite al alumno la sensación de que permitió construir una emancipación en el ser humano”*. Y ejemplifica con la escritura. *“Para un niño aprender a leer no debería ser someterse a la intención de un adulto, sino acceder a una libertad, acceder a la lectura que le permite liberarse de la palabra de aquellos que le hablan constantemente”* (MEIRIEU, 2013, 8).

Ser hablados por otros... imprime en el sujeto que aprende y en el que enseña un acto de construcción de identidad. Somos en los vínculos. Somos en la relación con los otros.

Nos dice Méndez *“sin sentido no es posible la existencia”* y *parafrasea a Spinoza agregando “Es el acto de producción de sentidos lo que aumenta nuestra potencia de actuar. La existencia tiene que ver con la creación. ¿Qué creamos? Sentidos”* (CULLEN, MENDEZ, 2016).

Transmitir saberes emancipadores, la primera exigencia planteada por Meirieu para la escuela democrática.

La segunda: compartir con nuestros alumnos los valores fundantes de la democracia. Respetar al otro en la construcción del bien común. Se trata de una relación ética, no una relación cognitiva. Al respecto nos dice Cullen: *“Es rostro del otro que me dice: Heme aquí, no me violentes” y nos invita a la hospitalidad como modo de vincularnos. “Somos desde siempre guardianes del otro.”* (CULLEN, MENDEZ, 2016)

El desafío para la tarea pedagógica consiste en *“buscar en forma constante y renovada la vía para interpelar la inteligencia del otro”* (MEIRIEU, 2013, 12); renunciando tanto a la seducción como al forzamiento en el acto de enseñanza.

Transmitir saberes emancipadores, compartir valores y se suma la tercer exigencia: la formación para el ejercicio de la democracia.

Meirieu asocia este proceso formativo a la condición de libertad, a la posibilidad de elegir. En la puesta en práctica sostenida y cotidiana del acto de elegir, se va formando el camino hacia la ciudadanía democrática. Si los alumnos no cuentan con experiencias de elección en su proceso formativo, en sus trayectorias escolares, será difícil que elijan autónomamente elecciones políticas y ciudadanas.

Ilustramos aquí con fotografías que evidencian situaciones electivas en el transcurso de este proyecto.

Proceso de reconstrucción de la obra de arte, un camino emancipador.



Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora



Simbolizar, interpretar, construir



El ensayo, diálogo entre el discurso artístico, contextualizado.

Una escuela democrática, continúa Meirieu (2013, 15), tiene como imperativos enseñar a postergar, simbolizar y cooperar.

Elegir implica también darle lugar al otro / a los otros en su posibilidad de elegir. Esto implica un acto de postergación pulsional, de aplazamiento de la consecución del deseo en pos de un proyecto común.

Postergar: atreverse a escucharse, a valorarse, escuchar las ideas del otro y probar si las ideas del otro funcionan, respetar el tiempo de avance particular de cada uno.

Postergar para inaugurar una nueva forma de transitar el espacio de la voz, del cuerpo postergarse para emprender la reconstrucción de sentido desde lo individual y colectivo.

Aprender a cantar en coro implica un arduo trabajo de repetición, y lo arduo implica para los diversos actores, diversos aprendizajes: para los coreutas: apropiarse de las canciones, adquirir una técnica, entender los diversos tiempos de maduración. Para los docentes, además, seleccionar las herramientas técnicas y vinculares más adecuadas para no tirar la toalla a mitad de camino.



El segundo imperativo es *Simbolizar*. La escuela desde su origen cumple con la función dadora de símbolos, ya que a través del lenguaje articulado es como transmite saberes cultural e históricamente validados. Cuando aprendemos, manipulamos símbolos, representaciones, que nos permiten entendernos y entender el mundo que nos rodea.

Una **escuela democrática** es aquella que tiene a la distribución equitativa de bienes culturales, el acceso a los símbolos desde diferentes áreas de conocimiento.

Cuando ponemos a disposición un guión en el cual la afectividad es el centro del conflicto, y proponemos a los alumnos y alumnas explicitar sus vivencias en relación con los afectos (a través de diálogos, dibujos, expresiones motrices y el canto), estamos propiciando la simbolización de sus afectos; y asimismo, la apropiación de códigos válidos para poder vehiculizar esas percepciones y emociones.

Lenguajes en acción y la simbolización afectiva



El tercer imperativo para la escuela es *Cooperar*, que en la conferencia Meirieu asocia a la distribución de saberes a través de redes de conocimiento (como por ejemplo, el trabajo colaborativo en internet). Dado que la esencia colaborativa de este proyecto ya ha sido enunciada, podemos ilustrar sus frutos a través de estas escenas.



La construcción: un vínculo cooperativo

Hasta aquí, hemos compartido huellas de un recorrido transitado por un gran equipo de trabajo.

Hablamos de incertidumbres y también de posibilidades.

Retomamos las exigencias que tiene la escuela democrática y los imperativos, es decir, lo que debe (o debería) pasar en una escuela democrática.

Coincidimos con que en este camino no hay garantías. Así como no hay métodos ni fórmulas. Para este cuerpo de trabajo, del cual somos miembros, lo óptimo es el cruce de voluntades, la experiencia puesta en el cuerpo, la creación de lazos saludables y la construcción colectiva de productos simbólicos. Lo óptimo es el trabajo sinérgico de los adultos por un lado, los niños por otro, y entre unos y otros. El producto estético... es el fruto, que cuando madura... es esta delicia!

Muchas gracias!

Bibliografía

- Cullen, Carlos; Mendez, María Laura (1 de setiembre de 2016) *“Pensar la diferencia en las trayectorias escolares de nuestras infancias y adolescencias”*. Café Pedagógico, ISP N° 60, San Carlos Centro
- Frega, Ana Lucía (1996) *Música para maestros*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Frega, Ana Lucía (1997) *Metodología comparada de la Educación Musical*, Tesis de Doctorado en Música, mención Educación. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigaciones del Collegium Musicum de Buenos Aires)
- Instituto Coral (2007/2008/2009/2015). Coro de Docentes, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe
- Instituto Coral (2009, 2010, 2011 y 2012) Plan Coral Provincial, Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe
- Meirieu, Philippe (2013) Conferencia *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Morin, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Miazza, Norma: *“El canto coral, una práctica de conjunto, eficaz y relevante para la Educación Musical”*, en Anuario 2004 de ADICORA (Asociación de Directores de Coro de la República Argentina)

2. La construcción del sentido de pertenencia en los estudiantes de la escuela secundaria especializada en arte n°1 de la ciudad de Mar del Plata; estudio de caso.

Ponencia escrita

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Darío Campagnoli

Maestrando de la Maestría en Educación Artística

Mención en Música

Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario

Introducción

La presente ponencia es una aproximación a la investigación de la tesis de Maestría que realizamos sobre la estructura humana relacional de la E.S.E.A. N°1 de la ciudad de Mar del Plata, con el objetivo de analizar su influencia sobre la construcción de un sentido de pertenencia de características particulares en los estudiantes que a ella asisten. Basándonos en los relatos de los distintos actores sociales y apoyándonos en los diferentes referentes teóricos del área, desde un enfoque cualitativo, y en calidad de investigadores participantes hemos establecido con claridad estas vivencias compartidas y construido teoría a cerca de los patrones relacionales que identifican nuestra escuela y la hacen singular.

Este recorte del objeto no ha sido abordado hasta la actualidad a través de un estudio específico. Si bien existen otros estudios de caso de instituciones que afrontan el problema de las relaciones humanas y de su dinámica institucional, esta institución que nos atañe y el aspecto abordado en este diseño, referido a la construcción de sentido de pertenencia de los estudiantes, no han sido objetos de estudio de investigación hasta el presente. A efectos de llevar adelante la investigación nos hemos planteado la siguiente hipótesis:

“Los estudiantes de la E.S.E.A N°1 de la ciudad de Mar del Plata son protagonistas de un proceso de construcción de sentido de pertenencia que posee características propias y originales que le confieren una identidad apreciada y compartida por la comunidad educativa”.

En función de esto, nuestra investigación demostró que el marco contextual de lo humano relacional, favorece el proceso de construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes respecto de la institución, al margen del resultado del trayecto artístico realizado por ellos.

La estructura humana relacional de la institución es abordada en esta investigación desde un enfoque hermético-interpretativo, a partir de la elaboración de una historia de vida institucional, partiendo del análisis de su proceso fundacional y recorriendo su historia hasta nuestros días. A la vez, como investigadores participantes hemos trabajado en una serie de entrevistas abiertas no estructuradas a los diferentes actores de la comunidad educativa como ser directivos, docentes y alumnos, obteniendo gran cantidad de información relevante a los efectos de establecer parámetros objetivos sobre la temática abordada. De allí que el diseño de la investigación responda a una matriz cualitativa, con base en una batería de encuestas abiertas – no estructuradas de características específicamente diseñadas según la categoría de “actor social” a entrevistar.

Otra cuestión metodológica a tener en cuenta es que la investigación educativa implica aspectos de orden medible y a su vez posee fundamentos decididamente humanistas que permiten interpretar la realidad social. Por lo tanto es imprescindible utilizar la metodología cualitativa porque ésta “(...) percibe la vida social como creatividad compartida de los individuos” El estudio de caso como método es activo, trata de establecer y mantener la relación teoría – práctica. A estos enfoques hemos añadido herramientas provenientes del análisis del discurso.

Así, asumir una óptica de tipo cualitativo implica, un esfuerzo de comprensión, hacia la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades. A través de la interpretación y el diálogo, aparece también la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

Las particularidades del caso de la E.S.E.A. Nro. 1 de Mar del Plata

Debemos señalar que nuestra comunidad educativa se encuentra profundamente influenciada por el matiz de lo artístico que atraviesa todas y cada una de nuestras

prácticas, tanto desde lo social como desde lo educativo - pedagógico. En este sentido hemos encontrado aspectos que tienen que ver con el placer de la construcción conjunta profesional y con la importancia de revalorizar la significatividad de los partícipes de una experiencia educativa diferente.

El trabajo de campo ha comenzado, como antes señalábamos, a partir de la realización de una batería de entrevistas abiertas – no estructuradas. En primer lugar se ha entrevistado, según ésta modalidad a la directora fundacional de la institución, siguiendo esta misma metodología se ha entrevistado al director actual, quien fuera sucesor en su momento del cargo de la dirección respecto de la directora fundacional , y en otra oportunidad se ha entrevistado a la vice- directora actual de la escuela. Se ha elegido esta secuencia de entrevistas en función de conocer en primer lugar desde las propias palabras de la directora fundacional de la institución, como fue el proceso fundacional justamente de la institución, cuáles fueron las características que rodearon ese proceso, cuáles eran los ideales educativos de las personas que fueron de alguna manera responsables en la fundación de esta institución, y por supuesto también cuál era el contexto socio – político - educativo, en el cual surgía esta institución.

Como decíamos, seguidamente se entrevistó al director institucional actual, para indagar y conocer básicamente cuál es su visión de la educación en el contexto actual y cómo evalúa él desde esta visión lo que acontece en la institución respecto a los docentes, los alumnos, y su rol, participación e incidencia en la construcción institucional. En este sentido se siguió con la entrevista a la vice-directora actual de la institución en la intención de confirmar o no, lo antedicho por el director institucional, y en tal caso obtener su visión sobre las temáticas planteadas.

Seguidamente se entrevistó al director institucional actual, para indagar y conocer básicamente cuál es su visión de la educación en el contexto actual y cómo evalúa él desde esta visión lo que acontece en la institución respecto a los docentes, los alumnos, y su rol, participación e incidencia en la construcción institucional.

En este sentido podemos señalar que hemos encontrado un interlocutor absolutamente válido para conversar abiertamente todos estos temas, pero además una persona que con la mejor voluntad ha realizado el mayor esfuerzo por relatar de la mejor manera posible los acontecimientos en pos de ayudar y contribuir a la investigación. Lo primero que surge en la entrevista es una descripción de los cambios y el devenir que acontece en cuanto a la situación edilicia de la escuela, que es en lo aparente, la que más preocupa a un

director institucional. Siguiendo el transcurso del relato vemos que realmente no es así, pero lo que sí existe es sobre la base de un idealismo genuino un gran pesar a causa de los problemas que acarrea la “edad” del edificio, y las condiciones actuales de su uso.

Una vez concluida esta primera tarea junto a la plana directiva de la institución, y las diferentes categorías que hemos establecido para entrevistar al conjunto de los docentes, nos abocamos a nuestro principal objeto de análisis que son los estudiantes, y su proceso de construcción identitaria para con la escuela, esto se ha abordado a partir de una encuesta también de carácter abierto, no estructurada, con el fin de que desde su espontaneidad y sinceridad puedan expresar libremente y sin prejuicios sus ideas respecto de estos temas, siendo ellos mismos quienes puedan señalarnos como se construye su experiencia en el tránsito por la institución.

En referencia a esto hemos encontrado que cuando analizamos el discurso que los estudiantes producen a través de las encuestas, notamos una clara empatía hacia los aspectos generales, característicos de la institución. Podemos confirmar a través de las propias palabras de los alumnos aquellos sentimientos o sensaciones que teníamos sobre tal o cual situación. Es muy significativo cuando dentro del recuadro: “Apertura-argumentación” una alumna nos refiere que el poli representa una cuestión cíclica donde el que concluye el ciclo enseña a aquel que está comenzando. Esto confirma nuestra creencia de que en algún sentido todo aquello que estamos vivenciando a diario se constituye por un proceso de construcción de sentido de pertenencia que se da dinámicamente en el intercambio que se produce entre los mismos alumnos los cuales favorecidos por un ambiente artístico al cual claramente son afines, construyen por si mismos una gran unión que les permite proyectar, gestionar , aprender , hacer, y desarrollarse de forma libre y autónoma para transitar luego altamente capacitados los caminos del arte.

En cuanto a la “descripción de los actores y de la situación” se denota como antes señalábamos que en la institución se ha generado una situación favorable a la comunicación lo cual contribuye al desarrollo de diferentes proyectos en pos de los intereses de los estudiantes. Parece ser también, y esto ha surgido de varias encuestas que la comunicación y el trato no es tan fluido con los auxiliares, que aparentemente se muestran más alejados de comprometerse con los intereses de los estudiantes o la institución misma.

Cuando abrimos el apartado de la construcción de sentido de pertenencia con la escuela vemos que en los estudiantes esta es una característica que se da casi constantemente y en simultaneo con otras situaciones. Los alumnos de esta escuela como señalaba una de las encuestas son muy amables en general y muy propensos a construir nuevas relaciones y a conocer gente nueva, en este sentido ven a cada compañero y lo aceptan como es en realidad destacando sus virtudes, estimulando sus potencialidades y ayudándolo a crecer en sus aspectos más flacos. Este es un proceso que ellos desarrollan naturalmente en sus intercambios diarios, y no lo hacen porque un profesor o un preceptor se los indique si no que lo realizan de forma natural porque así conciben las relaciones interpersonales. De esta manera, juntos y en equipo como un gran grupo muy unido construyen en conjunto su pertenencia a la escuela.

Con el correr de los años esta pertenencia a la escuela va creciendo y haciéndose más fuerte, hasta transformarse como algunos alumnos señalaban en “una segunda casa” y los compañeros prácticamente terminan como “hermanos”. Es notable como esto se va “entendiendo” por las generaciones de alumnos más jóvenes los cuales van imitando este comportamiento de los más grandes haciendo perdurar un “modus operandi” de las relaciones sociales en la escuela así como de un proceso de construcción de sentido de pertenencia que crece y se fortalece por las acciones desarrolladas en el campo artístico dentro del contexto particular de nuestra institución.

Conclusiones

Muchos de los aspectos que dotan de materialidad la práctica educativa, en las instituciones en general, pero especialmente en las escuelas de enseñanza artística, son considerados en los estudios habituales en términos de resultados y productos. Así, se analiza la producción de los docentes y estudiantes de las instituciones de enseñanza artística, se estudian las estadísticas de ingreso-egreso y permanencia en las carreras e instituciones, se analizan las estrategias didácticas y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todas estas instancias están atravesadas por la estructura relacional que se juega al interior de los establecimientos, por el modo en que la dinámica de relaciones entre los diversos actores impactan en el desarrollo de los procesos y proyectos de la institución.

Nuestra investigación ha querido poner en acento es esta cuestión, social, cultural y afectiva, que se encarna en el sentimiento de pertenencia de los actores de la escuela seleccionada para el estudio, y especialmente en los estudiantes. Creemos que la atención a este y otros elementos socio-afectivos es una herramienta fundamental a la hora de abordar la complejidad de la educación artística.

De esta manera, basándonos en los relatos de los distintos actores sociales y apoyándonos en los diferentes referentes teóricos del área, desde un enfoque cualitativo, y en calidad de investigadores participantes hemos establecido con claridad estas vivencias compartidas y construido teoría a cerca de los patrones relacionales que identifican nuestra escuela y la hacen singular.

Bibliografía

- Giraldes, A. y Pimentel, L. (2010) "Educación Artística Cultura Y Ciudadanía, de la Teoría a la Práctica" Colección Metas Educativas 2021, Organización de Estados Ibero Americanos Para la Ciencia y la Cultura. Madrid España.
- Bernard, P. (1968) "Lingüística Moderna y Filología Hispánica" Madrid España ed. Gredos
- Bruner, J. (1988) "Realidad Mental y Mundos Posibles" Barcelona, España, ED. Gedisa.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1985) "Diseños Experimentales y Cuasi Experimentales en Investigación Social" Buenos aires Argentina ed. Amorrortu.
- Deal, T. y Kennedy, A. (1985) "Cultura de las Corporaciones: LOS Ritos y Rituales de la Vida Organizacional" México, ED. Fondo Educativo Latinoamericano.
- Díez Gutiérrez (2000) "La Estrategia del Caracol el Cambio Cultural en una Organización educativa" Barcelona España ed. Okios tau.
- Fleury, M. (1989) "Cultura y Poder en las Organizaciones" Sao Pablo Brasil ed. Atlas.
- Freitas, M. E. (1991) "Cultura organizacional: "Identidad Seducción y Carisma" Rio de Janeiro Brasil ed. F.G.V.
- Guba, E. (1982) "Effective Evaluation : Improving the Usefulness of Evaluations Resultsthoroug Responsive and Naturalistic Aproches San Fransisco EE.UU.
- Husserl, E. (1981) "La Filosofía Como Ciencia Estricta" Buenos Aires Argentina, ED. Nova.
- Leal Millan, A. (1991) "Conocer la Cultura de las Organizaciones una Base para la Estrategia y el Cambio" Madrid España ED Alcovendas.

- Sacristan, J. y Perez Gomez, A. (1999): "Comprender y Transformar La Enseñanza"
Madrid, España, ED Morata.
- Schein, E. (1982) "Psicología Organizacional" Barcelona, España ED. Gopiazza & Janes.
- Tojar Hurtado (2001) "Planificar la Investigación Educativa, una Propuesta Integrada"
Málaga, España ED. Fundec.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1993): "Métodos cualitativos I" Los Problemas Teorico-
Epistemológicos" Buenos Aires, Argentina, Ed. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006): "Estrategias de Investigación cualitativa". Barcelona:
Gedisa.
- Vigotsky, L.S. (1978) "Mind in Society" (La mente en sociedad).Cambridge Harvard
University Press.
- Weber, M. (1971) "Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales" Barcelona, España, ED.
Gedisa.

3. Canon estético musical: capital cultural, gusto e iluminismo en Argentina.

Ponencia

Estética, política y construcción de ciudadanía

Florencia Figueroa Dibarboure

Universidad Nacional de Lanús

Resumen

El presente trabajo surge de una investigación en curso que estudia el canon musical en la programación de conciertos de Buenos Aires (Beltramino, 2015-2016), y busca desentrañar el elemento ideológico de su transmisión, instalado en la base de nuestra educación.

El concierto sinfónico que conocemos, y su distinción como “música seria”, es el resultado de un proceso histórico que se dio entre los siglos XVII y XIX. Se clasificaron las preferencias y los gustos diversos, vinculándose al estatus social. El “gusto” refinado pasó a ser un recurso cultural que asociaba a un sujeto con las clases altas.

Basado en la corriente de Pensamiento Nacional y la investigación de Luis Padín (2013), el siguiente trabajo busca relacionar el pensamiento iluminista y el beneficio simbólico que brinda la programación de conciertos asociando los conceptos de “gusto” y “cultura” a los de “civilización” y “progreso” que aparecen en la ideología de Sarmiento y la generación del ‘37, considerando la importancia que tuvieron en la construcción de los conceptos patria, estado y cultura en Argentina.

Introducción

Como establece William Weber en su investigación (2011), a partir de la segunda mitad del siglo XIX se establece una matriz reproductiva del ámbito musical centrada en la ejecución de obras del pasado. Las nuevas composiciones fueron quedando relegadas a espacios alternativos o especializados. Se estableció un paradigma del mundo musical, los gustos y las instituciones se jerarquizaron, la música sinfónica y de cámara ya escritas quedaron en el lugar más elevado.

La investigación en curso parte del relevamiento hecho en una investigación previa donde se evidencia que la programación de las salas de concierto del área metropolitana de la capital responde a esa matriz, conformando un repertorio canónico (Beltramino, 2014), el cual se reduce a un acotado número de compositores, mayormente nacidos en Europa en los siglos XVIII y XIX. Esto establece la tendencia de un gusto conservador y tradicionalista, que no espera de la programación musical académica novedad alguna, ni relación con la producción local, sino más bien lo contrario.

Los principios estéticos vigentes de la vida musical académica se conformaron alrededor de 1850, fecha que coincide con el año promedio de composición del total de las obras del relevamiento, que es 1867. Se establece una correspondencia entre la forma de percibir la música, y el tipo de obras que el público espera.

Dentro de los supuestos de nuestro trabajo, consideramos que la relación problemática del público con la nueva música académica se debe a una modalidad tradicional de escuchar música, gracias a las instancias sociales conservadoras (escuela, familia, instituciones culturales). La reproducción del canon proporciona beneficios socioculturales que se relacionan con el capital cultural, intereses extramusicales que están en juego en la instancia del concierto y que son transmitidos en la educación.

El gusto y el capital cultural

El concepto de “gusto” o “buen gusto”, asociado al de “música seria” surge históricamente a partir de discusiones filosóficas del idealismo musical del siglo XIX, que pretendían vincular el consumo de la música sinfónica y de cámara con la espiritualidad, asociándolo con la idea de un *arte superior*. Las noblezas decadentes y las nuevas burguesías se encontraron en este punto en común, tomaron un elemento ideológico que les permitía fundamentar sus beneficios sociales y se apropiaron de esta música como un símbolo de distinción. Desde entonces, la música académica (sinfónica, de cámara, de tradición escrita) de un cierto número de compositores europeos de los siglos XVIII y XIX (caracterizados como “grandes maestros”) se la ha vinculado con el refinamiento, lo “culto” (relativo a la educación), que “tiene clase”, un arte elevado.

Por lo tanto, la disposición estética es un producto de la historia reproducido por la educación. La sociología nos ha demostrado ya, que el gusto por las obras de arte se origina en el ámbito familiar o escolar. El gusto por el arte europeo no es “natural” al

género humano, sino que es un acto de decodificación, una aplicación de un saber previo. El dominio del código artístico, según Pierre Bourdieu, funciona como un capital cultural, que, desigualmente distribuido, otorga el placer del consumo del arte o la no comprensión del mismo.

“...el arte y el consumo artístico están llamados a cumplir, se quiera o no, se sepa o no, una función social de legitimación.” (Bourdieu, 2010, p.239)

Antecedentes históricos: la Generación de 1837

Se le llama Generación del '37 a un grupo de políticos intelectuales, criollos nacidos en la década de la Revolución de Mayo. Formaban parte de una elite ilustrada, heterodoxa, fuertemente influenciada por pensadores románticos como iluministas.

Encontrados en el exilio, por el gobierno de Juan Manuel de Rosas se proponen superar la dicotomía de los unitarios y federales que tenía varios años al país en conflictos armados. Se les considera fundadores de una filosofía nacional: se propusieron proyectar el futuro de la nación, buscar bases ideológicas y pensar sobre cuál era el pasado de la nación sobre la que se proyectaban.

Esteban Echeverría, Juan María Gutiérrez, Marcos Sastre, Juan Bautista Alberdi, Domingo Faustino Sarmiento, Miguel Cané, Rivera Indarte, Vicente Fidel López, Félix Frías, José Mármol y Bartolomé Mitre eran los que conformaban este ecléctico grupo de *“hombres de pensamiento y acción”* que además de juntarse a exponer sus ideales y dejarlos escritos, asumieron responsabilidades políticas luego de la caída de Rosas en 1852. Dentro de sus diversas posiciones, todos compartían la idea de *progreso universal*, la creencia en la perfectibilidad humana y la unidad del género humano, concepto iluminista por excelencia. Era una verdad incuestionable de que las sociedades van en un camino evolutivo único, pasando por etapas (análogas a la niñez, la juventud y la adultez de un individuo), que trajo como consecuencia la categorización de los distintos pueblos que los europeos se fueron encontrando en la colonización mundial. Así apareció la dicotomía civilización-barbarie, en donde la “barbarie” es un estado inferior y la “civilización” (europea occidental, asociada al progreso y a la industrialización) será un estado superior: el modelo a seguir.

La influencia historicista de varios miembros de la generación del '37 los llevaba a plantear que debían buscar la instauración del modelo adaptándolo a las condiciones locales, adecuar lo universal en lo particular.

El concepto de progreso, que implicaba el desarrollo tecnológico, se asociaba con el del uso de la razón y el ejercicio de la ciencia, fue el acierto de los pensadores europeos que enraizó en la elite ilustrada (y las del resto de América). Funcionó como juego ideológico, que posteriormente dio lugar a la dominación europea.

En consecuencia, aparece como objetivo imperante traer la *civilización* al país, fundamentado en una necesidad trascendente que prometía la perfectibilidad de nuestros pueblos. Creían estar ante una obligación moral: desterrar la *barbarie* de los pueblos “salvajes” de nuestro continente.

Cabe destacar también, que para estos pensadores, el breve pasado español de la cultura criolla que se estaba gestando no era un punto de partida para construir. Consideran que España hizo un primer trabajo de colonización al traer al hombre blanco, pero junto a él trajo el atraso: el caballo, la espada, el feudalismo decadente. Las naciones que traían el progreso serían Francia e Inglaterra.

Según Luis Padín, la propuesta pasó a ser utópica (parte del *topos uranus*, mundo de las ideas), se pretende “desenraizar” la patria, construyendo una “patria flotante” y cayendo en una gran contradicción con el pensamiento romántico en que se inspiraron.

Iluminismo y educación

Según el análisis de la corriente de Pensamiento Nacional, el colonialismo que la cultura europea occidental pretendía para la división internacional del trabajo y la instalación de su modelo económico a nivel mundial, se consagró en nuestro país, en parte, a través de la dominación cultural. La sujeción cultural se sostuvo en tres pilares: la superestructura cultural, la *intelligentzia*, y la colonización pedagógica.

La superestructura cultural se basa en un grupo de “ideas fuerza” (esquemas de pensamiento importado como verdades universales) funcionales a los intereses económicos de las grandes potencias, la *intelligentzia* sería el grupo de intelectuales que reprodujeron esas ideas, y por último, la colonización pedagógica, creando instituciones educativas con formato europeo: modo enciclopedista de educación.

Las decisiones políticas manifestadas en los programas de estudios –que según los pensadores nacionales, reforzaron en el niño la desvinculación entre realidad y escuela- operarían sobre la subjetividad de las generaciones futuras induciendo al desprecio de lo propio y sobrevalorando lo extranjero.

(Pestaña/Bonforti, 2014, p.154)

Sustentado en la idea de pueblos “bárbaros” que tienen que ser civilizados, se impuso una educación con valores positivistas, contenidos importados como “verdades universales” que alimentó mecanismos autodenigratorios.

Reconociendo a Domingo Faustino Sarmiento como fundador de la institucionalización de la educación popular, y el numeroso material escrito que dejó para la realización de sus ideales, se entiende que su propuesta política y educativa estaba teñida con estas intenciones iluministas y que logró arraigarlas en lo más profundo de nuestro inconsciente colectivo.

Para Sarmiento, la paz social se garantizaba por el desarrollo económico (industria, comercio, poblamiento territorial, ingreso de capitales extranjeros) que llevaba inevitablemente al orden del país. Su propuesta se basaba aniquilar la barbarie, imponer el discurso civilizatorio provocando un no reconocimiento del otro: negación de las culturas existentes en el continente americano. En el *Facundo*, deja explícita la oposición ciudad-campo análoga a civilización-barbarie; los presenta como dos mundos incompatibles. En *Argirópolis* describe un país utópico, que tiene como modelo los Estados Unidos de Norteamérica, una propuesta de fundar una nación con inmigrantes europeos en otro continente sin mezclarse con la población originaria.

En sus escritos sobre la educación popular describe su recorrido en diversas instituciones europeas (Escuela Normal de Versalles, Sociedad Literaria de Profesores de Instrucción en Madrid, etc.) dónde fue a buscar los contenidos y métodos necesarios para la implementación de un sistema educativo estatal para la organización de la vida civilizada.

“La instrucción primaria, para darle su verdadero significado, será considerada en este trabajo como Instrucción nacional, o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada”. (Sarmiento, 2001a, pág.11)

Desvirtuadas las intenciones de los románticos, la educación no va a tener en esta propuesta una función de estudiar el pasado para comprender el presente y reconocerse

en lo singular para gestar la nación, sino todo lo contrario: se basará en la negación del mestizaje propio de nuestros pueblos y en la importación de esquemas de pensamientos para construir un país útil a las necesidades del sistema económico liberal.

Bajo simuladas intenciones morales se encuentra el eurocentrismo encarnado, evidente en su propuesta de poblar el país de inmigrantes sajones.

Sobre los Estados Unidos de América:

...se encontraban compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europeas intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento... los pueblos descendientes de las naciones que colonizaron el norte de la América, han marchado de progreso en progreso hasta ser hoy la admiración de los pueblos mismos de la Europa. (Sarmiento, 2010, pág.33)

La cultura seria, será la que se enseñe en las escuelas y no lo que se viva en lo cotidiano.

“...desenvolver la razón del mayor número y habilitarlo para mayores adquisiciones intelectuales, formando así la verdadera cultura y civilización de un pueblo...”. (Sarmiento, 2001a, pág.110)

Habrá una cultura elevada, la cual hay que reproducir, que viene a librarnos de lo “salvaje” y otra inevitable, insuficiente, que será la propia y que buscará asemejarse lo más posible a aquella.

Otro de los pensadores fuertemente influyentes en nuestro modelo educativo fue Juan Bautista Alberdi, que si bien en su momento creyó en la política de Juan Manuel de Rosas y lo visualizó como el ideal del porvenir, tuvo un vuelco de opinión que lo llevó a contradecirse y dejó su impronta iluminista también registrada en documentos que aún se consideran referentes en las instituciones nacionales.

Es así que en la Introducción de las Bases expone: “América ha sido descubierta, conquistada y poblada por las razas civilizadas de Europa... el fin providencial de esa ley de expansión es el mejoramiento indefinido de la especie humana.” (Alberdi, 1981, pág.17)

Conclusiones

“Una orquesta estatal es un instrumento educativo. Cada uno de sus actos sirve de referente cultural para la población. Descuidar este papel es negligencia...”

Coriún Aharonian

Tomando las reflexiones de Aharonián, se entiende que la negligencia que estaría operando en nuestros programadores musicales se relaciona con la voluntad de no desestructurar un orden establecido: el status cultural.

La colonización pedagógica llevada a cabo en el modelo que propuso Sarmiento y los documentos que dejaron sus contemporáneos conformaron la visión de la sociedad argentina. Así se implementaron los símbolos, prácticas, gustos y luchas que venían aparejados como parte del modelo de civilización.

Quien asiste a un concierto en una sala de Buenos Aires o el ámbito metropolitano, está directamente asociado a lo más refinado de la cultura europea occidental, está formando parte de una elite cultural asociada a las clases más altas. El concierto ofrece, por fuera de su entrega histórico-artística, un eventual beneficio de distinción; se posiciona como un arte elevado, directamente asociado a lo aristocrático en nuestra sociedad, que tanto aspira a ser una réplica idéntica de Europa.

Es de esperar, por lo tanto, que su público no pretenda novedades en cuestiones de programación. Al cambiarse las reglas de juego, no saber posicionarse frente a la música nueva, no tener elementos para categorizarla, se desvincularía con el código artístico: se perdería el capital que este evento está proporcionando.

Bibliografía

Aharonián, Coriún (2013) *Educación, Arte, Música* Ediciones Tacuabé Montevideo.

Alberdi, Juan Bautista (1981) *Bases* Buenos Aires: Editorial Plus Ultra

Beltramino, Fabián (2014) Repertorio musical académico *XI Jornadas Estudio e Investigaciones del Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio E. Payró”* Universidad de Aires. Disponible en: <http://beltraminofabian.blogspot.com.ar/2014/11/repertorio-musical-academico.html>

Bourdieu, Pierre (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social* Buenos Aires: Siglo XXI

Bourdieu, Pierre (2007) *El sentido práctico* Buenos Aires: Siglo XXI

Bourdieu, Pierre (2010) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI

Chávez, Fermín/Jaramillo, Ana (comp.) (2012) *Epistemología para la periferia* Lanús, Provincia de Buenos Aires: Ediciones de la UNLa

- Padin, Luis (2013) *Utopía y Distopía en Domingo Faustino Sarmiento*. Remedios de Escalada, Buenos Aires: De la UNLa
- Pestanha, Francisco Bonforti, Emanuel (2014) *Introducción al Pensamiento Nacional* Remedios de Escalada, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa
- Sarmiento, Domingo F. (2001a) *Obras completas Tomo XII Educación común* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza
- Sarmiento, Domingo F. (2001b) *Obras completas Tomo XIII Argirópolis* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza
- Sarmiento, Domingo F. (2010) *De la Educación Popular* Buenos Aires: Universidad de Palermo
- Sarmiento, Domingo F. (2010) *Facundo* Lanús, Provincia de Buenos Aires: Terramar
- Svampa, Maristella (1994) *El dilema argentino: civilización o barbarie* Buenos Aires: El Cielo Por Asalto
- Weber, William (2011) *La gran transformación en el gusto musical. La programación de conciertos de Haydn a Brahms* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

4. La Formación en Educación Musical para el Nivel Inicial.

Una mirada interdisciplinaria entre la Educación Artística, la Educación Inicial y la Atención Temprana.

Ponencia escrita y audiovisual

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.

María Laura García

Conservatorio de Música "Alberto Ginastera"

Nahuel Tornesse

ISFD N° 137 - UMSA - Rehabilitación Consentidos.

La música existe como una interacción entre un sonido estructurado y una mente que lo comprende. Las variables anatómicas y fisiológicas, de personalidad, la historia de cada individuo, y sus experiencias con respecto a su aprendizaje musical serán la base sobre la que interpretará y comprenderá piezas musicales, convirtiendo entonces a la música en un estímulo físico, mediado por sistemas psicobiológicos.

Esta concepción nos permite abordar la Educación Musical en los primeros años de vida considerando al ser humano como un ser biopsicosocial. El aspecto biológico es el desarrollo temprano del sistema nervioso y en los procesos neurales involucrados en la escucha musical. Los aspectos psicológicos, refieren a la construcción del vínculo temprano y la subjetividad. El aspecto social concierne a la utilización de determinadas canciones de cuna y formas musicales pertenecientes a la cultura particular en la que nace el niño. La Educación Temprana y la Psicología de la Música, señalan la importancia de la estimulación en relación a las experiencias sonoras para generar el capital sonoro interno, propio de cada sujeto y de cada cultura.

El objetivo es reflexionar sobre la musicalidad desde diferentes aspectos que se vinculan con la práctica docente y con los procesos que se desarrollan en las trayectorias de los estudiantes en el Nivel Inicial.

Conceptos clave: Educación Musical - Primera Infancia - Atención Temprana - Musicalidad - Neurodesarrollo - Vincularidad - Nivel Inicial.

El punto de partida de la Educación Musical: la musicalidad y sus elementos constitutivos.

Desde el útero, el feto recibe múltiples estímulos entre ellos los sonoros. El recién nacido se desarrolla en diferentes aspectos: motores, cognitivos, afectivos, comunicacionales. Así, explorando con su voz logra emitir los primeros sonidos que serán parte de su vida biológica, social y cultural, favoreciendo el desarrollo ontogenético de la musicalidad.

Si bien no hay consenso sobre el origen de la musicalidad, si lo hay en el hecho de que su desarrollo depende de la influencia del contexto. Desde la Biología Evolutiva Dissanayake (2015) postula que existen razones para pensar a la musicalidad como una conducta adaptativa que surgió durante el Pleistoceno Temprano para garantizar la supervivencia de bebés prematuros. Asimismo se sugiere que la interacción madre-bebé se asemeja a conductas ritualizadas y asocia los movimientos corporales maternos, las expresiones faciales y las vocalizaciones conforman los elementos protomusicales.

Clásicamente se define la musicalidad como la cualidad para escuchar un fragmento musical, comprenderlo para memorizar sus secuencias y, eventualmente, reproducirlo respetando los parámetros de altura, melodía y ritmo. Segré y Naidich (1981) atribuyen a la musicalidad elementos constitutivos, estos son: el sentido rítmico, el oído melódico, el oído armónico, la inteligencia musical y la memoria musical. Desde otro punto de vista, Malloch y Trevarthen (2009) conciben la musicalidad como un dominio cognitivo específico de la especie, siendo sus elementos constitutivos: la calidad, que son los aspectos espectrales del sonido; el pulso, entendido como una sucesión regular de eventos expresivos a lo largo del tiempo; y la narrativa, que refiere a la organización de los patrones del sonido, desplegados en el tiempo, que le dan sentido a la interacción.

La memoria musical involucra procesos necesarios a nivel del sistema nervioso central para el recuerdo de fragmentos musicales. Willems (1979) clasifica la memoria musical: memoria auditiva, memoria rítmica, y memoria mental.

Gardner (1993, 1997) postula la existencia de inteligencias modulares, autónomas e independientes, pero que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura. En este grupo coexiste la inteligencia musical, que es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales; es la habilidad para pensar en términos de sonido, de producción y creación musical, constituyéndose como un factor de síntesis entre todos los elementos constitutivos de la musicalidad. Esta inteligencia se

desarrolla desde temprana edad en relación a las experiencias musicales que rodean a los niños. Se relaciona con la inteligencia corporal – cinestésica y espacial, para el desarrollo del sentido rítmico, con la inteligencia interpersonal para las producciones musicales grupales, con la inteligencia interpersonal ya que permite el autoconocimiento y la posibilidad de transmitir sentimientos a través de la música y con la inteligencia lingüística, a través de los elementos constitutivos de la prosodia, el ritmo articulatorio y la discriminación de fonemas del habla.

Aronoff (1974) vincula la inteligencia musical con la concepción de Bruner sobre los modos de aprendizaje: enactivo, a través de la acción y la manipulación; icónico, a través de la organización perceptual y la imagen auditiva, kinestésica y visual; y simbólico, a través de las palabras y los símbolos. Los modos de conocimiento enactivo e icónico son las formas mediante las cuales los niños pequeños se relacionan con la música y comienzan a conocerla.

El ritmo proporciona unidad, permite una estructura, favorece el desarrollo y hace previsible una acción, está presente en el lenguaje a través de sílabas y palabras, y en el espacio mediante movimientos. Perinat (2015) sostiene que los ritmos constituyen la matriz de la comunicación, poniendo de manifiesto la disposición recíproca de aceptarse como comunicantes. Este espíritu rítmico aparece en la comunicación preverbal y en los intercambios comunicativos que poseen poco contenido semántico, reorientando la acción hacia el otro que la interpreta y completa, formando un espacio de intención comunicativa entre ambos. El ritmo fortalece la comunicación con los adultos estableciendo un orden.

Las melodías están presentes también en el habla, en los balbuceos y vocalizaciones de los bebés. Las diferentes entonaciones expresan diferentes emociones, y diferentes contextos lingüísticos. Miroudot (2000), refiriéndose a los componentes melódicos de la voz, apunta que la calidad y la eficacia de la comunicación entre los niños y entre éstos y los adultos, depende de la musicalidad de los componentes de la interacción. Willems (1979) sostiene que la melodía está asociada directamente a la afectividad. La armonía produce diferentes sensaciones en cuanto a la afectividad, produciendo diferentes respuestas.

Cada generación se desarrolla en un contexto distinto por las innovaciones culturales que se van añadiendo a lo largo del tiempo. Los adultos esperan que los niños adquieran ciertas competencias y habilidades, y para ello proporcionan las oportunidades generando un contexto en el que pueden adquirirse. El desarrollo no se ve entonces impulsado solo

por la maduración biológica, sino que existe por parte de los adultos un proceso de soporte, al cual Bruner define como andamiaje.

El lenguaje musical y los sonidos están presentes desde el nacimiento constituyendo un medio de comunicación, y hacemos uso de ellos con la intención de comunicar. La escucha y la ejecución musical constituyen una experiencia sensorial, afectiva y comunicativa. La intención comunicativa se imbrica con la intención de hacer música, con el escuchar y ser escuchado, con el desarrollo afectivo. Brailovsky (2000) sostiene que “la intención de hacer música, el gesto que convierte esa intención en sonido, la experiencia de los que escuchan, que saben reconocer esas intenciones y esos gestos, son los puntos de partida para entender la percepción del bebé de la música, y no el objeto acabado” (Brailovsky, D; La música en el Jardín Maternal, 2000).

En el proceso anterior a la producción de sonido por parte del niño, aparece la intención de producirlo a través de un gesto que lo anticipa, al cual subyace la capacidad de percibir el efecto sonoro como propio. El bebé comienza a registrar que el sonido es producido por él, y que guiado por su deseo, puede repetirlo, dirigirlo, cambiarlo, realizarle variaciones y transformarlo. El sonido se convierte así en un punto de llegada al cual le antecede el deseo y la intención, quedando ubicado entre ellos el gesto.

El gesto sonoro puede presentarse de diferentes formas permitiendo el uso de un sistema de comunicación, coherente y adecuado, que facilita la inserción en el mundo de las relaciones a través de la interacción. La música se establece como mediador semiótico, posibilitando la interacción del bebé con el adulto a través del código sonoro-musical.

Todos estos elementos permiten el desarrollo del mundo sonoro interno, indicando que el sonido y la música movilizan influyendo sobre todos los aspectos del ser humano. Las experiencias sonoras son absorbidas y pasan a formar parte de un mundo sonoro interno, un archivo sonoro vinculado con la formación de la identidad musical de las personas. Hemsy de Gainza (2002) considera que una persona es musical cuando guarda dentro de sí un capital sonoro amplio que le permite operar con el mundo sonoro externo, convirtiendo a la música en lenguaje y comunicación, y postula que proceso de musicalización consta de tres funciones básicas: una función de recepción y apropiación de estímulos musicales; una función de comunicación, siendo el niño capaz de producir una respuesta sonora; y una etapa de toma de conciencia, de integración y generalización.

El desarrollo del Sistema Nervioso en relación al desarrollo de la musicalidad.

Para que la musicalidad se instale y desarrolle requerimos de sistemas neurobiológicos, los cuales proliferan y se especializan desde la fecundación a través de diferentes procesos que hacen al neurodesarrollo.

El espacio auditivo está constituido por los sonidos que llegan hasta el receptor en una situación ambiental determinada. La formación de este espacio depende de la interacción de diversos sistemas perceptivos. Piaget (1967) afirmó que en un primer momento el niño representa diferentes espacios y que con el desarrollo estos se funden en un espacio común. La sensibilidad en relación a la percepción de frecuencias en los niños durante los primeros meses de vida apunta a las frecuencias altas, y durante el desarrollo temprano a las frecuencias bajas; siendo a los diez años equiparables con la sensibilidad a frecuencias de un adulto. Dentro de ese espacio auditivo se pueden localizar sonidos de diferentes procedencias y distancias hasta la fuente sonora. La posibilidad de reconocer y retener sonidos parecen estar relacionada a experiencias previas. La hipótesis emocional sostiene que los niños a los que se les presentan sonidos nuevos tienden a asimilarlo con experiencias anteriores. En relación a la adquisición del lenguaje, los lactantes pueden reconocer sonidos elementales del habla de la lengua materna, habilidad fundamental para este proceso.

La percepción musical es la capacidad de escuchar y decodificar tonos simples, intensidades y timbres. Esta a su vez requiere de la capacidad de percibir relaciones secuenciales y espaciales de los elementos musicales. En este proceso de percepción musical participan el oído como órgano receptor, la vía auditiva, las áreas corticales primarias ubicadas en el lóbulo temporal y una amplia red de estructuras cerebrales, que permiten en su conjunto la percepción de tonos complejos y de la organización temporal de la música en el orden de milisegundos. Ubicadas en la región superior del lóbulo temporal se encuentran las áreas secundarias y de asociación de la corteza auditiva primaria, que intervienen en la percepción de estructuras musicales temporales en el orden de los cientos de milisegundos y segundos.

Actualmente hay evidencia para pensar que existe cierta especialización de distintas regiones de los lóbulos temporales y prefrontales involucradas en el procesamiento de los elementos de la música, y de cambios en la actividad cerebral en función de la cualidad

emocional de la música y el nivel de alerta que genera, activando distintos circuitos e involucrando también procesos sensorio-motores, la memoria y la autorreflexión.

Con respecto a los elementos musicales, de modo general suelen asociarse las tonalidades mayores con sentimientos de alegría y a las tonalidades menores con sentimientos de tristeza. Asimismo un tempo rápido resulta activador, mientras que el tempo lento resulta tranquilizante. Los estudios encontraron que las consonancias y las disonancias a nivel del estímulo musical activan diferentes áreas cerebrales.

Menon y Levitin (2005) hallaron que los circuitos cerebrales relacionados con sensaciones de recompensa como las producidas por el alimento o el sexo se activan al escuchar música. Dichas áreas regulan las respuestas fisiológicas ante recompensas y la conducta emocional. Al escuchar melodías familiares se refleja un mayor involucramiento emocional evidenciándose en la activación de dichas áreas relacionadas con el placer de manera más intensa.

Flores-Gutierrez et al. (2007) estudiaron las emociones de placer y displacer inducidas por la música concluyendo que las placenteras marcan un incremento de la actividad metabólica y actividad del sistema nervioso central diferente a la de las emociones displacenteras.

La música puede producir también efectos sobre el Sistema Nervioso Autónomo. Dependiendo de la emoción se pueden producir cambios en la frecuencia cardíaca, en la frecuencia respiratoria, en la presión sanguínea, la temperatura corporal y la conducción de la piel. Miluk-Kolasa, Obminski et al. (1994) describieron efectos de la música sobre los niveles hormonales, registrando que algunos tipos de música reducen el nivel de cortisol asociado al estrés. Fukui (2001) registró reducción en los niveles de testosterona, y Freeman (1995) un incremento de los niveles de oxitocina, la cual estimula es establecimiento de relaciones materno-infantiles. Diferentes piezas musicales pueden causar una activación de las vías motoras, resultando movimientos automáticos, sincrónicos e inconscientes, como puede ser marcar el pulso.

Aspectos neuropsicológicos en relación al desarrollo de la musicalidad.

Los aspectos psicológico, cognitivo y afectivo, refieren a la importancia del estímulo musical en la construcción tanto del vínculo temprano y la subjetividad, como de la musicalidad propiamente dicha, y como las primeras experiencias musicales y las

sucesivas aportan al desarrollo cognitivo. Desde la fase prenatal las primeras experiencias sonoras aportan al vínculo entre la madre y el niño, fundamentalmente la voz de la madre, tanto durante el embarazo como luego del nacimiento. Mediante canciones de cuna se establecen situaciones comunicativas entre el bebé y su madre. Escuchar, cantar, memorizar, tararear, producir sonidos rítmicos con el cuerpo, son habilidades musicales que traemos desde el nacimiento, habilidades que se desarrollan gracias a los procesos madurativos y al aprendizaje, generando cambios en el Sistema Nervioso Central.

Estas situaciones se ligan a los procesos de enculturación y endoculturación, observando el tamizaje cultural que se produce de la cultura a la madre y de la madre al niño, formando parte del proceso de adaptación a la sociedad, promoviendo el devenir de un orden simbólico. La música favorece la interacción humana, el establecimiento y mantenimiento de vínculos y la generación de emociones, lo cual repercute en una mayor cohesión social.

El contacto con la música y el entrenamiento musical permite refinar la red de procesamiento de frecuencias facilitando la detección de incongruencias melódicas y de elementos prosódicos del lenguaje. Mediante el entrenamiento musical el cerebro sufre reorganizaciones a expensas de su capacidad plástica.

La relación que se establece entre la madre y el niño permiten el comienzo de la construcción del Yo a partir de percepciones corporales, táctiles, de imágenes visuales, sonoras, olfativas, propioceptivas, cenestésicas, kinestésicas, posturales, de equilibrio.

El entorno sonoro está formado por sonidos de diferentes naturalezas: desde la voz de la madre a través de la palabra y la canción, hasta sonidos producidos por el ambiente, o resultantes de la interacción de las personas con él. Estos sonidos se van transformando en cotidianos y sirven al niño para ubicarse en el espacio, reconocer a las personas, sentirse seguros y anticipar situaciones, escuchar de la voz para el desarrollo del lenguaje.

La voz tiene la capacidad de envolver y penetrar, ser continente y contenido (Cornide Cheda, 2013). Anzieu (1987) ha postulado la noción de baño sonoro que produce la voz humana. Esta envoltura de la voz materna otorga al bebé un Yo corporal que le permite desarrollar un concepto de Yo – no Yo, de lo interno y lo externo, e interviene el desarrollo de la capacidad de significar y de simbolizar. Lecourt (2004) amplía este concepto incluyendo a los fenómenos involucrados a lo sonoro, como los visuales y táctiles, ya que

considera con el baño sonoro por si solo no es suficiente para asegurar la elaboración de una envoltura músico-verbal. Propone el concepto de grupo músico originario o ambiente sonoro familiar, grupo familiar en torno del lactante donde este comparte sonidos, música, palabras, vibraciones y silencios. Esta envoltura sonora provista por la madre a través de vivencias sonoras musicales o verbales, constituyen una primera barrera de protección y de contención para el bebé.

Brazelton (1993) indica que la comunicación no verbal entre la madre y el bebé demanda un nivel de control del infante sobre su sistema neuromotor y psicofisiológico, teniendo que estar atento a los signos afectivos y cognitivos que provienen del entorno. El holding propuesto por Winnicott (1971) influye en la construcción de la subjetividad y posee una cualidad musical, ya que al ser sostenido en brazos es mecido o danza al son de la música, de la voz humana o de canciones de cuna. El balanceo es la primera actividad rítmica musical y permite experimentar continuidad en el sentimiento de existir. Stern (1997) refiere características en las relaciones de aproximación y separación, en la cual hay sincronías que aportan a la formación del vínculo y al desarrollo del ritmo. Martínez (2015) señala que en la acción resultante de esa performance multimodal se observa como el sonido y el movimiento componen una forma de la que surge la intención de comunicar al bebé un sentido de dirección de movimiento, aportando así a generar *esquemas-imagen* -estructura preconceptual que se forma a raíz del movimiento corporal y la manipulación física de los objetos. Jhonson (1987, 2007) los describe como patrones dinámicos y recurrentes de nuestra experiencia sensorio-motora en diferentes modalidades sensoriales, almacenados en el sistema cognitivo, que intervienen en nuestras interacciones con el ambiente. Los esquema-imagen se realizan en perfiles dinámicos y poseen una organización temporal del movimiento, la fuerza y el espacio en que se configuran las formas particulares que adoptan las interacciones adulto-bebé.

La voz de la madre en sintonía con la del bebé establece un diálogo diatónico, impregnado de melodías, silencios y balbuceos. Córnde Cheda (2013) sostiene que la audición de la voz de la madre activa las neuronas espejo del bebé haciendo que las emisiones de la propia voz se complementen con la de la madre. Ante la ausencia de la madre, la emisión de la propia voz por parte del bebé hace que la misma adquiera un carácter de objeto transicional, supliendo a la voz materna, envolviéndose y arrullándose a sí mismo.

Altmann de Leivan (1993) valora a la canción de cuna como un fenómeno vincular, una zona de encuentro íntima y serena, donde se establecen sincronías entre los tiempos de la madre y del bebé, conformando un sistema de comunicación. Le otorga un valor regulador de la excitación, cumpliendo así una función estructurante de los procesos de organización de la madre y los procesos de organización – desorganización – reorganización del lactante. Threub (2003) realizó un estudio controlando el nivel de cortisol antes y veinte minutos después del canto de las madres a sus bebés, observando que estos niveles descendían. Stern (1985) postula que a través del canto la madre busca una comunicación emocional con el niño, y esta emoción promueve el buen desarrollo de las funciones cerebrales, manteniendo la atención del bebé y favoreciendo el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. En relación a ello, Braten (2007) señala que en los infantes durante el primer año de vida se activa una capacidad intersubjetiva para experimentar las acciones y para resonar con los otros, denominada percepción alterocéntrica.

Las canciones de cuna hacen a la expresión musical en la infancia temprana, que puede entenderse como un modo idiosincrático de realizar música representando la subjetividad a través de formas socializadas, convencionalizadas y compartidas (Gomila 2010).

Educación Temprana y musicalidad: inclusión en la formación docente y claves para el abordaje.

Durante los primeros años de vida se enlazan la musicalidad y el poder expresivo de la música en relación a la comunicación, es por ello que la Educación Musical debe estar basada en la Educación y la Atención Temprana. Entendemos la música como un sistema de comunicación no verbal y como uno de los factores que influyen en la comunicación verbal. Los bebés interactúan con la música antes de interiorizar formatos y características que la definen, reaccionando corporalmente a estímulos sonoros. En este período se utiliza la música como medio de comunicación no verbal, favoreciendo la comunicación del niño en cualquier circunstancia.

A través de la música también se puede intervenir para entender estados emocionales, en esta etapa las emociones primarias de alegría, interés, ira, miedo, sorpresa y disgusto, a través de los diferentes modos musicales o diferentes tonalidades.

A partir de los seis meses aumenta la movilidad y cada acción representa una idea no verbal. Comienzan los juegos rítmicos formando secuencias que le permiten interactuar, estableciendo un sistema semiótico de comunicación basado en el ritmo. Otro elemento que aparece es el silencio que permite dar espacio al interlocutor, oír, percibir, comprender y aprender. Estas pausas hacen posible la comunicación otorgándole una estructura.

Hacia los doce meses los niños se vuelven más independientes y sus juegos se centran en el cuerpo. Las canciones con gestos atraen su atención. Los juegos rítmicos permiten precisar movimientos a través de la expresión corporal y el baile, favoreciendo el desarrollo de la idea de proximidad y separación.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, el tono, la intensidad y el ritmo actúan como elementos comunicativos y descriptivos. La secuenciación correcta del habla está basada en un principio rítmico subyacente, estas características rítmicas son incorporadas en la competencia lingüística entre los 18 y 24 meses. El niño va produciendo diferentes gestos entonativos a través de producciones vocales en las que intenta recrear conversaciones.

Existe una relación entre el código lingüístico y el código musical. Sloboda (1985) estableció una comparación en este aspecto: se refiere con el concepto de fonología musical. En cuanto a la sintaxis, en ambos lenguajes existen reglas, sin embargo en el lenguaje musical se suele romper con esas reglas con el objetivo de impacto artístico.

A partir de los 18 meses, los juegos musicales apuntan a que el niño adquiera experiencia en relación al mundo sonoro. Las habilidades musicales van evolucionando y esto le permite continuar vinculándose a su grupo cultural. En cuanto a los gustos y preferencias musicales, Hargreaves y North (1999) postularon que hay períodos en los cuales existe una mayor predisposición a escuchar y aceptar diferentes géneros y estilos musicales, estos períodos son fases de apertura auditiva. Es necesario tener en cuenta este concepto para la intervención.

Para el trabajo en el Nivel Inicial es fundamental conocer los aspectos desarrollados brevemente en este trabajo. Violante, R. (1997) expresa que enseñar en los primeros años de vida es acunar. Acunar en los brazos, apoyar, sostener, contener, acompañar, mostrar el mundo y sus modos sociales de caminar en él; esto es: enseñar. La diferencia entre el ámbito escolar y el ámbito familiar es la intencionalidad pedagógica. La Música se

hace presente desde antes del nacimiento y aporta el desarrollo de otras habilidades y capacidades. Los docentes tendemos puentes y facilitamos los aprendizajes brindando oportunidades de diferentes maneras: a través de interacciones que promuevan la confianza, organizando el espacio generando un clima de seguridad y de posibilidades de estar en contacto con otras personas y con objetos, acompañando el desarrollo de cada niño y atendiendo a sus necesidades, especialmente en el Jardín Maternal.

Consideramos crucial incluir en la formación docente espacios donde se aborden temáticas en relación a la Atención Temprana, para conocer y pensar diferentes estrategias didácticas centradas en el cuidado del desarrollo, reflexionar sobre casos, poseer mayor capacitación para enfrentar la complejidad áulica.

Las primeras experiencias sonoras influyen sobre variados aspectos del desarrollo, impactando sobre el sistema nervioso central, permitiendo que se desplieguen diferentes capacidades. Conocer y comprender la musicalidad otorga al docente un recurso valioso, pudiendo utilizarlo para lograr experiencias de adaptación, maduración y aprendizaje, desarrollando al máximo las potencialidades de cada niño.

Bibliografía

- Altmann de Leitvan, Marina; (1993). *El valor de la canción de cuna: entre la organización psicosomática de la madre y la organización psicosomática del bebé*; Revista Uruguay de Psicoanálisis.
- Anzieu, D.; *Yo- piel*. 1987 Barcelona Editorial Biblioteca Nueva.
- Aronoff, F.; (1988). *Cómo conocer al niño pequeño a través de la música: la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples como modelo*. En *La Educación Musical frente al futuro*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- Arnedo Montoro, Marisa; Bembibre Serrano, Judith; Montes Lozano, Armando; (2015) *Neuropsicología Infantil: a través de casos clínicos*; Madrid Editorial Médica Panamericana.
- Brailovsky, Daniel; (2000) *La música en el jardín maternal*; Buenos Aires.
- choker, Myrta H., (1988) *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor*, Ed. Cinco.
- Córñide Cheda, Eugenio; (2013). *La voz sonora humana. Amor y violencia*; Revista Psicoanálisis (Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires) Vol. XXXV N° 3
- Español, Silvia (2014); *Psicología de la música y del desarrollo*; Bs As. Ed. Paidós.

- Federico, Gabriel; (2005) *El embarazo musical: comunicación, estimulación y vínculo prenatal a través de la música*, Buenos Aires. Editorial Kier.
- Golse, B. y Bursztejn, C. (2002); *Pensar, hablar, representar*; Ed. Masson.
- Haller, L.; Gallastegui, M.; Barrionuevo, M.; Grinspon, D.; (2011) *Neuropsicolingüística, Evaluación y Tratamiento*. Buenos Aires. Escala Rocca; Akadia.
- Hergreaves, David; (1986). *Música y desarrollo psicológico*; España, Ed. Gran.
- Hesmondhalgh, David; (2015) *Por qué es importante la música*; Buenos Aires Editorial Paidós – Entornos.
- Hemsey de Gainza, Violeta; (2002) *Pedagogía Musical*, Buenos Aires, Ed. Lumen.
- Labriola, María Alejandra; (2009), *La música en la Educación Temprana*, Buenos Aires, Editorial Lugar Editorial.
- Munar, E. y cols.(2002) *El desarrollo de la audición humana*, en *Psicothema* Vol. 14, nº 2, pp. 247-254, Universitat de les Illes Balears.
- Poch Olivé M.L.,(2001) *Neurobiología del desarrollo temprano*, Buenos Aires Editorial Contextos Educativos.
- Ramos Loyo, Julieta; *Bases neurales del procesamiento musical*, en MATUTE, ESMERALDA: (2012) *Tendencias actuales de las Neurociencias Cognitivas*, Editorial Manual Moderno.
- Segré, Renato; Naidich Susana, *Principios de Foniatría*, (1981) Capítulo 2: *Audición, Musicalidad y Oído Musical*; Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- Soria-Urios, Gema; Duque, Pablo; García-Moreno, José; (2011) *Música y cerebro: Fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales*; Revista Neurológica.
- Soria-Urios, Gema; Duque, Pablo; García-Moreno, José; “*Música y cerebro (ii): evidencias cerebrales del entrenamiento musical*”; Revista Neurológica 2011; 53.
- Swanwick, Keith; (2000) *Música, pensamiento y educación*; Madrid, Ed. Morata.
- Vilar I Monmany, Mercé (2004) (Universidad Autónoma de Barcelona) ; *Acerca de la Educación musical*; Revista electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación, Nº 13, Mayo 2004, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf>.
- Winicott, D. (2012), *Los bebés y sus madres*; Buenos Aires. Ed. Paidós.

5. Semiósferas orquestales y escolares. Perspectivas de análisis de sentido en el espacio de las orquestas infantiles

Ponencia escrita

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Denisse Garrido Rivera

Escuela de Música, Municipalidad de Lo Espejo. Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, Universidad de Santiago de Chile

La siguiente ponencia se expone una propuesta analítica respecto de cómo conviven las orquestas infantiles insertas en las escuelas básicas. Dicha propuesta se basa en la teoría de la semiósfera, desarrollada por el semiólogo ruso Yuri Lotman; que por analogía al concepto de biósfera, la describe como el 'organismo' donde se establecen las distintas redes de sentido, donde fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. Por lo tanto, se puede considerar a la orquesta infantil y a la escuela como dos semiósferas que conviven en un mismo espacio educativo.

Como propuesta, se bosquejarán algunas posibilidades de análisis, considerando la participación de músicos – estudiantes, de las distintas orquestas infantiles de la comuna de *Lo Espejo* (Santiago de Chile). Ellos, al estar insertos en los dos espacios semióticos, actúan como 'traductores'. Es por esto que se hace necesario comprender cuáles son las tensiones vividas por ellos, y cómo van articulando los (sin) sentidos en su propia construcción como sujetos.

1. *La necesidad de pensar en las redes de sentido de la educación musical orquestal, en el contexto de las escuelas básicas.*

A fines de este semestre, se notificó a los profesores del sistema escolar chileno, cuál era su encasillamiento en la nueva carrera docente. Así como se estandarizan los aprendizajes escolares, mediante la aplicación de pruebas como el SIMCE⁷⁴; se

⁷⁴ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Esta prueba estandarizada se creó en 1988, siendo "una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir

estandarizan ahora las competencias docentes. Si desde la creación del SIMCE en 1988 hasta la fecha, la valoración de las disciplinas matemático-científicas y comunicativo-lingüísticas⁷⁵ ha ido en desmedro de las disciplinas artísticas, la implementación de la evaluación docente en 2003, de la prueba INICIA en 2009⁷⁶ y la creación de la nueva Carrera Docente consolidan este camino⁷⁷. Dado que el posicionamiento curricular artístico - musical es débil, la creación de orquestas infantiles escolares, desde los márgenes del sistema educativo, viene a suplir esta deficiencia⁷⁸. No obstante, desde la postura oficial educativa, siguen apareciendo instrumentos estandarizados que ahogan la creatividad y la curiosidad por aprender, tanto de los docentes como de los estudiantes.

En esta lógica, resulta vital analizar cuáles son las redes de sentido que se tejen en el sistema escolar. Más aún, si dentro de un establecimiento existe una orquesta infantil. Quienes participan en una orquesta infantil se convierten en músicos -estudiantes, donde la manera de interactuar en el espacio escolar se enriquece de sentido. Por lo anterior, la propuesta que expondré a continuación, entiende los distintos espacios como semiósferas, donde estudiantes, profesores y agentes educativos conviven. Comprender el tejido semiótico del espacio educativo que comparte con la orquesta infantil, permite develar procesos que las pruebas estandarizadas ignoran. En ello radica la importancia de reflexionar respecto de las dinámicas semiótico - educativo - musicales.

Esta ponencia tendrá tres partes. La primera, explicará los conceptos relacionadas con la teoría de la semiósfera. Luego, se problematizará este concepto, contextualizándolo en

al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.” (Fuente: Portal Agencia de Calidad de Educación. Extraído el 18 de julio de 2015 desde <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>)

⁷⁵ Se usa el término de comunicativo – lingüísticas, pues el enfoque deja en segundo plano la enseñanza de la literatura como expresión artística.

⁷⁶ La prueba Inicia evalúa a los egresados de carreras de la educación.

⁷⁷ En el *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música*, realizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, se concluye que la formación docente de enseñanza básica en el ámbito de la Educación Artística es débil, y en muchos casos inexistente. Entre las causas, está en que las Universidades deciden responder a los estándares de las Pruebas INICIA y SIMCE (CNCA, 2014: p. 144)

⁷⁸ Para Ali Hamadache han sido “las carencias y deficiencias del sistema escolar tradicional las que gatillaron el creciente interés en formas de educación extra escolares que actúen como suplemento o aun sustituto, de la escolaridad formal.” (1995: p. 64)

el espacio de la orquesta infantil y de la escuela. Finalmente, se esbozará un caso, acontecido en una de las orquestas infantiles escolares de la comuna de *Lo Espejo*; que gatilló el modelo de análisis a presentar.

2. *Acerca del concepto de semiósfera*

Yuri Lotman configura el concepto de semiósfera, a partir de dos reflexiones:

- La semiótica de Peirce y Saussure, refiere al análisis de signos de manera aislada. Lotman critica que dichos modelos de análisis no logran dar cuenta de la complejidad del fenómeno semiótico.
- Por consiguiente, para dar cuenta de esta complejidad, elabora el concepto de semiósfera, en analogía al concepto de biósfera. (Lotman, 1996)

La semiósfera es un 'organismo vivo', que se define como "el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis" (Lotman, 1996: p. 12):

El espacio de la semiósfera tiene un carácter abstracto. Esto, sin embargo, en modo alguno significa que el concepto de espacio se emplee aquí en un sentido metafórico. Estamos tratando con una determinada esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información. (Lotman, 1996: p. 11)

En palabras simples, la semiósfera es el espacio donde se construyen redes de sentido. Ello acontece en un espacio delimitado, donde fuera de éste las interacciones son incomprensibles. Como el espacio semiótico es definido, para que exista la semiósfera debe existir frontera. La definición de frontera que Lotman describe, tiene una utilidad práctica para comprender la interacción entre distintas esferas de sentido culturales. La frontera no solo separa la semiósfera de los espacios no - semióticos o alosemióticos; sino que su función estructural actúa como "un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiósfera y a la inversa" (Lotman, 1996: p.12)

Al hacer consciente la frontera como elemento constitutivo de la semiósfera, se puede concluir la existencia simultánea de semiósferas. La frontera une dos esferas, pero desde una perspectiva de autoconciencia semiótica. “Tomar conciencia de sí mismo en el sentido semiótico-cultural, significa tomar conciencia de la propia especificidad, de la propia contraposición a otras esferas. Esto hace acentuar el carácter absoluto de la línea con que la esfera dada está contorneada.” (Lotman, 1996: p. 15).

Hasta este punto, podemos extrapolar estos conceptos al sistema escolar. Podemos entender a la escuela como una semiósfera. Esta esfera está estructurada, donde los sujetos que conviven en este espacio tienen un rol determinado. Hay horarios, asignación de materias, recreos, espacios de convivencia delimitados, ‘ritualidades’ (Desde el saludo hacia el profesor antes de comenzar la clase, hasta la realización de pruebas, actos cívicos, celebraciones de efemérides), etc. La orquesta infantil escolar también constituye una semiósfera. Al igual que la semiósfera de la escuela, la orquesta está estructurada, y los sujetos tienen roles. Está el director, los músicos, las ‘ritualidades’ (ubicación de los músicos - estudiantes en un espacio físico, afinar antes de ensayar, mantener silencio, tocar concertadamente, etc.). Por lo tanto, se puede entender la escuela como una semiósfera, y la orquesta infantil como otra, que conviven en el mismo espacio físico y simbólico del establecimiento educacional.

Pero, ¿por qué entender la orquesta infantil como una semiósfera diferente, y no como parte de la estructura de la escuela?. Esbozo algunos argumentos que permiten distinguirlas por separado:

- Estructuralmente, la escuela no necesita de la orquesta infantil. Hay muchas escuelas que no tienen este tipo de proyectos, y funcionan igual.
- En estricto rigor, una orquesta infantil no necesita de una escuela. Puede funcionar al alero de otro tipo de instituciones (centros culturales, municipalidades, juntas de vecinos, etc.), donde los músicos - estudiantes podrían acudir.
- Cuando la orquesta infantil se inserta dentro de un establecimiento educacional, las lógicas de funcionamiento siguen siendo distintas a las de la escuela. A diferencia de las disciplinas curriculares, los músicos - estudiantes adquieren un

compromiso de manera voluntaria para participar de este espacio, escogen un instrumento y tienen clases en grupos pequeños.

- La orquesta infantil tiene un propósito ‘tangible’ para sus participantes, fenómeno que no necesariamente ocurre en las disciplinas curriculares (aunque se anote el objetivo en la pizarra). Se acude a los ensayos, para que la música interpretada colectivamente sea presentada en algún momento. La orquesta infantil tiene un sentido pedagógico y artístico a la vez, lo que le hace que sus aprendizajes tengan un valor que trasciende a la lógica de evaluación - calificación.

Ahora bien, si estamos hablando de orquestas infantiles escolares, que este tipo de agrupaciones funcionen en establecimientos educacionales condiciona la forma de entender las semiósferas. Podría entenderse perfectamente a la orquesta como parte de la semiósfera escuela. En este sentido, no hay respuestas absolutas. Para Lotman, aunque existen centros y periferias semióticas, la descripción de la semiósfera dependerá de qué lado de la frontera se ubique el observador (Lotman, 1996: p. 16) Como quién describe – en este caso, una músico-docente-investigadora – está del lado de la semiósfera de la orquesta infantil, es esta posición la que determina la forma de comprender el análisis⁷⁹.

3. Características de las semiósferas escolar y orquestal

Hasta aquí, he mostrado la decisión que he tomado: considerar la escuela y la orquesta infantil como semiósferas distintas, que coexisten. Dicha decisión implica detectar cuál o cuáles son las fronteras existentes entre estos espacios. Tanto la orquesta infantil como la escuela, comparten un mismo ‘protagonista’: los músicos - estudiantes. Considerar a los músicos-estudiantes como frontera de ambas semiósferas, impacta tanto emocional, pedagógico, musical y políticamente a sus protagonistas. Pero antes detallar el espacio fronterizo, resulta necesario caracterizar de manera general los espacios semióticos.

Existe una cultura escolar. Para Stephen Stolop, la cultura escolar se compone de “los patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas,

⁷⁹ En términos de Gastón Bachelard, aquí se hace hincapié en definir el *obstáculo epistemológico*. Para Bachelard, resulta necesario definir los obstáculos epistemológicos, para poder así abordar cualquier tipo de conocimiento científico (Bachelard, 1978)

los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (1997: p. 1)

Si pensamos en las escuelas básicas chilenas, la mayoría posee jornada escolar completa, por lo que sus estudiantes están en clases desde las 8:30 hasta las 16:00 horas. Buena parte del núcleo curricular lo componen las asignaturas evaluadas por el SIMCE, como lo son Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias. La música, por lo tanto, se encuentra al margen del entretejido curricular. Para el Ministerio de Educación “el aporte de la asignatura de Música en el campo afectivo es clave para una formación integral: es un estímulo a la fantasía, al desarrollo de la imaginación y del sentido lúdico, la exploración y la creatividad.” (MINEDUC, 2013: p. 68). La música, por lo tanto, es importante por su aporte afectivo más que por su valor disciplinar. Y ello se nota en la interacción que se da en la escuela.

¿Existe una cultura de orquesta infantil?. Si pensamos en el fenómeno latinoamericano de orquestas infantiles, en general estos proyectos apuntan a la formación de niños y jóvenes marginados por la sociedad. En ellos resalta un ‘aura’ de que la música de tradición sinfónica puede ‘rescatar’ a sus participantes, generándose una imagen salvacionista (López, 2008). La Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI), declara en este sentido que sus objetivos son “entregar oportunidades para el desarrollo social de niños y jóvenes, especialmente de escasos recursos”, y el “elevar el nivel técnico y académico de las orquestas” (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Extraído el 28 de julio de 2015 desde

http://www.orchestajvenilchile.com/fundacion/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=3)

En 2015, se creó una academia en dicha fundación, la cual imparte clases gratuitas de instrumentos sinfónicos. Además, todos quienes se inscriban, deberán asistir a clases de teoría musical. Se hace hincapié en que, musicalmente, “se formarán en el lenguaje musical tradicional” (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Extraído el 28 de julio de 2015 desde

http://www.orchestajvenilchile.com/fundacion/index.php?option=com_content&view=article&id=1287:academia-foji-abre-sus-postulaciones&catid=1:news). De una u otra forma, esta academia concretiza la mirada pedagógico - musical de las orquestas infantiles chilenas.

Desde esta perspectiva, se vislumbran dos estructuras nucleares que, aunque aparentan ser opuestas, conviven en el discurso:

- a. La enseñanza de la música orquestal desde el paradigma de la disciplina de los conservatorios
- b. La enseñanza de la música orquestal como una oportunidad de salir de la 'vulnerabilidad'

La tradición docente - musical del conservatorio, en Chile se materializa en la segunda mitad del siglo XIX, con la creación del Conservatorio Nacional de Música. Esta institución fue creada por "muchos espíritus progresistas, distinguiéndose en especial doña Isidora Zegers." (Claro Valdés y Urrutia Blondel, 1973: p. 90). Durante período postindependentista, la música que se interpretaba en la 'alta sociedad' era de influencia europea. Ello se debe a que, simbólicamente, había que construir la nueva nación; con elementos culturales que alejaran la influencia española. Es así que, en la Sociedad Filarmónica de Santiago (institución antecesora al conservatorio), interpreta música europea que se vincula con el proyecto de modernidad de los estados nacionales (aunque no incluyó música de compositores locales). (Merino, 2009: p. 12)

La Escuela Normal de Preceptores también se crea a mediados del siglo XIX. La creación del Conservatorio Nacional influye en la formación docente, la que posteriormente incluiría la enseñanza de instrumentos de orquesta. (Garat, 2012: pp. 24 – 25). Esta formación estuvo presente hasta la disolución de las escuelas normales (a mediados del siglo XX). Esta mirada se cristaliza en los 60', con los proyectos promovidos por Jorge Peña Hen en el norte del país. Y aunque perdió continuidad en el período de dictadura, fue retomada por la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile a inicios de los 90' (Garat, 2012).

El proyecto de construcción de nación desde la mirada eurocentrista sigue siendo parte del inconsciente colectivo musical del país. Por lo mismo, la intervención pedagógico - musical en las escuelas replica este modelo. Y se ajusta a los propósitos asistencialistas, precisamente porque hay una superioridad simbólica de este tipo de música por sobre lo que cotidianamente se escucha en los contextos donde se insertan las orquestas infantiles.

Hasta este punto, he caracterizado de manera general ambas semiósferas, tomando 'distancia' de ambas. Podemos retomar, entonces, las consecuencias de analizar a los músicos - estudiantes como frontera de ambas semiósferas. La decisión de ubicar a los protagonistas de este proceso es una decisión política. Ello se debe a que, quienes ofician de frontera tienen la característica de ser conscientes de su propio proceso semiótico - cultural. La pregunta que surge, entonces, es ¿son los músicos - estudiantes conscientes, de este posicionamiento? (en SU LENGUAJE, con sus características etarias, con su 'mochila' de vivencias escolares, familiares, comunitarias). La respuesta a esta pregunta tendrá mayores posibilidades que un 'sí' o 'no', dependiendo del tiempo en que la orquesta esté inserta en la escuela, y el tiempo que sus protagonistas estén tocando.

Como la realidad pedagógico - musical no nos es ajena, a la hora de estudiar estos fenómenos en nuestras orquestas, debemos potenciar la reflexión y la participación de nuestros músicos - estudiantes. El enfoque socio – crítico los estudios de este tipo, apela no solo a la reflexión crítica, sino a la posibilidad de realizar cambios en los espacios educativos. (Latorre, 2005: p.20)

4. El caso detonador del modelo de análisis.

Esta perspectiva (que estoy desarrollando en mi proyecto de tesis de maestría), partió de una situación particular que viví haciendo ensayos con la Orquesta Infantil de la Escuela Acapulco, en la comuna de *Lo Espejo*. Esta orquesta funciona dentro del programa de la Escuela de Música del Municipio, iniciativa que interviene distintas escuelas y liceos de la comuna.

El año pasado, un estudiante de violín fue obligado a asistir a reforzamiento de matemáticas. Estos reforzamientos se hacían fuera del horario curricular, y eran parte del plan de mejoramiento de la escuela (para subir los puntajes SIMCE). El reforzamiento coincidía con el horario de ensayo. Y aunque era brillante en matemáticas, y su mamá apoyaba a que su hijo fuese a ensayos (pues para ella, era extraño que, teniendo matemáticas buena parte de la semana, tuviese que quedarse horas extra ejercitando) debía quedarse al reforzamiento. Este hecho hizo que este músico - estudiante (en ese entonces, de cuarto básico), llorara de rabia, y se arrancara de las clases. Durante este año, ha manifestado su odio hacia las matemáticas. Afortunadamente, como ha asociado que en la lectoescritura musical, las figuras rítmicas se pueden comparar con las fracciones, su mirada hacia la asignatura no es tan agresiva. Ha comenzado a comprender que, si no rinde en la escuela, ello será una dificultad extra para tocar en la orquesta. Por lo tanto, de a poco está siendo consciente de su propia especificidad de músico – estudiante.

5. *Para finalizar*

Aunque el lenguaje nos engañe, comprender la ubicación fronteriza del músico - estudiante hace que éste tome el rol nuclear que debiese tener en las semiósferas que transita. Aunque la escuela y las orquestas existen para formar a niños y jóvenes, muchas veces los programas de intervención desconocen el impacto real que tienen en sus protagonistas. Ni la escuela, ni el SIMCE, ni la evaluación docente, ni la clase de instrumento, ni la orquesta... serán espacios de formación efectivos, si no nos ponemos en el lugar de quien vive todos esos procesos contradictorios. Por lo mismo, la propuesta que realizo es la siguiente: que como músicos - docentes, tomemos el rol de investigadores, y analicemos críticamente nuestro espacio pedagógico. No nos sirve criticar la escuela ni elogiar la orquesta. Si queremos validar nuestra labor, debemos ser capaces de posicionar la orquesta infantil escolar, en su real dimensión.

Bibliografía

Claro Valdez, Samuel y Jorge Urrutia Blondel (1973). *Historia de la Música en Chile*. Santiago de Chile: Orbe.

- CNCA (2014). *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado. Consultado el 06 de julio de 2016 desde el portal Estación de las Artes: <http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2015/10/estudio-comparado-sobre-ensenanza-de-las-artes-en-programas-de-formacion-en-pedagogia-basica-y-las-bases-curriculares-de-1-a-6-basico-de-artes-visuales-y-musica.-2-2.pdf>
- Bachelard, Gastón (1978). *La Formación del Espíritu Científico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- FOJI (s/f). “Misión y Objetivos”. Portal de Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Extraído el 28 de julio de 2015 desde http://www.orquestajuvenilchile.com/fundacion/index.php?option=com_content&view=article&id=1287:academia-foji-abre-sus-postulaciones&catid=1:news
- Garat Ly, Giselle (2012). *Orquestas Infantiles, el caso de Macul y Peñalolén (Chile): Una herramienta para democratizar el acceso a una educación de calidad*. Editorial Académica Española.
- Hamadache, Ali (1995). “Relaciones entre la Educación Formal y la no Formal. Implicaciones para el Entrenamiento Docente”, en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, UNESCO, pp. 62 – 84.
- Latorre, Antonio (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*
- López, Ana María (2008). Sistemas de Formación Musical y Fomento de Valores en Colombia, Chile y Venezuela, visto a través del documental. *Revista RE – Presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad*. Año 2, nº5, pp. 85 – 98.
- Lotman, Yuri (1996). Acerca de la Semiósfera, *La Semiósfera. Tomo I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 10 – 25)
- Merino, Luis (2009). El surgimiento de la Sociedad Orfeón y el periódico *Las Bellas Artes*. Creación musical decimonónica en Chile. *Neuma: revista de música y docencia musical*. Año 2, vol. 1, pp. 10 – 43.
- MINEDUC (2013). *Bases Curriculares, Educación Básica – tomo 2 –*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación

Stolop, Stephen (1997). Liderazgo para la cultura escolar. Artículo traducido por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura), de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile). Extraído el 27 de julio de 2015 desde el portal web de Educar Chile:

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LIDERAZGO%20PARA%20LA%20CULTURA%20ESCOLAR.pdf>

6. Una propuesta didáctica para la enseñanza del Canto Popular

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en Educación Artística

Leonardo Labbozzetta

Escuela Provincial de Arte Orillas del Quequén, Necochea. Buenos Aires

Maestrando en Educación Artística/UNR

Nos proponemos abordar la cuestión de la didáctica del canto popular desde una mirada unificadora de la voz, el cuerpo y el cerebro donde la conciencia corporal y sus representaciones mentales subjetivas sean el andamiaje del aprendizaje.

A diferencia del lírico, el cantante de música popular pone en juego una parte importante de su subjetividad y su propia personalidad en sus interpretaciones, por lo cual necesita tener disponibles la mayor cantidad de recursos vocales posibles para ser utilizarlos con fluidez en sus producciones, como un pintor utiliza su paleta de colores.

Para lograr esa disponibilidad es menester transitar un proceso de autoconocimiento de los esquemas corporales móviles relacionados al canto y las diferentes calidades o colores vocales que se obtienen al modificar esos esquemas.

El objetivo final consiste en que el cantante pueda mover voluntariamente diferentes partes de su aparato fonador, casi coreográficamente, a fin de conseguir una paleta de colores vocales más amplia y disponible para realizar sus interpretaciones.

Para llegar a ese objetivo será necesario entrenar la percepción y autopercepción corporal recuperando los saberes previos, establecer relaciones entre representaciones mentales, sensaciones corporales, mente corporizada y respuesta vocal, nutrido por la sinergia del trabajo colaborativo y la contención de un grupo de pares y un maestro orientador.

Esta propuesta didáctica está orientada al trabajo con estudiantes de canto popular y no canto lírico, donde las premisas, objetivos y resultados vocales y estéticos a los que se desea arribar son diferentes.

En el canto lírico se intenta obtener una emisión pareja y homogénea en toda la extensión, la voz redondeada, la posibilidad de resolver agilidades, exacerbación de la propia potencia, ya que debe cantarse con una orquesta y sin amplificación extra.

En cambio, los cantantes de música popular (Tango, Jazz y Folclore y demás géneros latinoamericanos) normalmente utilizan micrófono, por lo que la potencia no es una cuestión central, si lo son las diferentes calidades vocales que pueden obtenerse con el correcto uso del micrófono.

Las frases generalmente no son tan largas, no es necesario el mismo entrenamiento respiratorio que requiere un cantante que aborda por ejemplo el repertorio de Bach, y en algunos géneros, es necesario el entrenamiento en otros modos de uso de la voz cantada que se distancian de la estética del canto lírico.

El que hace música popular puede tomarse todas las licencias que desee respecto de la homogeneidad de su voz, de hecho, se espera que su interpretación sea única, que lleve su propio sello particular y sus modos personales de uso de la voz, en la construcción de un sentido estético propio del discurso musical. Por lo tanto, los objetivos a lograr difieren mucho entre los cantantes líricos y los populares.

Es frecuente escuchar que si se posee la técnica lírica, se puede cantar cualquier género.

Nos permitimos dudar de este axioma y pensar si necesariamente debemos abordar la enseñanza del canto popular latinoamericano desde una mirada hegemónica del canto europeo.

No dudamos que el canto lírico es parte constitutiva de muchos géneros populares, pero estos géneros tienen también otros componentes técnicos vocales que están por fuera del paradigma del canto lírico, y hacen a la realidad, la historia y la producción musical latinoamericana y argentina y tal vez, no están siendo tomados en suficiente consideración a la hora de planear estrategias didácticas en las clases de canto en las instituciones de formación artística de nivel terciario del sistema educativo formal.

Estos cuestionamientos y la premisa de que los recursos vocales deben estar disponibles en el cuerpo del cantante para poder hacer uso de ellos cuanto y cuando lo desee, nos llevó a repensar nuestras propias prácticas educativas en la carrera de canto popular (orientación Jazz y Tango) de la Escuela Provincial de Arte Orillas del Quequén de la ciudad de Necochea, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Antes de abordar los contenidos, se explica a los alumnos que las estrategias de enseñanza estarán orientadas a guiar a cada uno en su proceso de conocimiento de su propia voz y por lo tanto, de su propio cuerpo, saliendo a veces de las zonas de confort e

intentando probar otras formas de uso de la voz, conociendo sus límites, tomando conciencia de tensiones y posturas estereotipadas y permitiendo un canto fluido, sin gasto de energías adicionales.

Se respeta y se alienta el estilo de aprendizaje propio, por lo que en determinados momentos podemos trabajar todos juntos en un mismo ejercicio o actividad y en otros momentos es necesario realizar un trabajo personalizado, en función de las necesidades y particularidades de cada estudiante.

Durante las actividades, se indaga sobre lo que cada uno puede percibir de su propia voz, de su cuerpo y de su canto, y se repregunta para poder profundizar sus percepciones en un trabajo de introspección y práctica, donde el ensayo y el error son parte del proceso, y necesarios para encontrar las percepciones corporales que permitan a cada uno incorporar nuevas formas de uso de su voz, y enriquecer su canto con nuevos recursos.

Los saberes previos son recuperados y concatenados con otros nuevos, las experiencias previas, si las hay suman al trabajo a realizar, y en caso de que no las hubiera, se irán construyendo con el devenir de las clases y la práctica personal.

El trabajo en grupalidad permite el intercambio y la devolución por parte del resto del grupo de los avances, los resultados auditivos escuchados y la sinergia que permite este tipo de abordaje.

La voz es el principal canal de comunicación entre el interior del ser y el medio social que lo rodea, para poder trabajar fructíferamente, los estudiantes deben sentirse cómodos y libres para explorar sus posibilidades vocales.

Es necesario propiciar un espacio de confianza, contención y afinidad, que favorezca los vínculos entre todos y la posibilidad de expresar emociones, sensaciones corporales respecto del canto y la voz, y definir significaciones estéticas asignadas a determinada sonoridad o uso de la voz, socializarlas y recibir la devolución del grupo, en un clima de respeto mutuo y aprendizaje colaborativo.

Este modo de trabajo, permite potenciar el aprendizaje no solo de habilidades y conocimientos individuales, sino también de actitudes que favorecen el trabajo con los otros, la interdependencia y el respeto a las contribuciones y a las individualidades.

El aprendizaje colaborativo hace hincapié en la optimización del propio aprendizaje y el de los demás, sin competencia para tratar de lograr mayores distinciones. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

Favorece tanto el rendimiento de cada estudiante como las relaciones entre ellos mejorando el espíritu de equipo, la solidaridad y el sentimiento de pertenencia que necesitan para poder sentirse libres de mostrar su interioridad a través de la voz, sin inhibiciones ni comparaciones con otros.

No existe un único modo correcto de cantar esa obra, si existen innumerables interpretaciones y todas son correctas por ser producciones creativas personales.

Esto permite trabajar en el fortalecimiento de la autoestima, el desarrollo social y la integración, reconocer y revalorizar la propia identidad y enfrentar las tensiones y el estrés que produce cantar en público.

Johnson, Johnson y Holubec distinguen entre aprendizaje colaborativo y cooperativo, sosteniendo que el segundo se orienta más hacia la tarea, en tanto que el primero tiene mayor énfasis en el proceso de construcción del conocimiento.

En nuestro caso en particular, ese proceso de construcción y reconstrucción de la conciencia del propio cuerpo involucrado en el canto es la base del proceso de aprendizaje, siendo preferente el trabajo en grupalidad.

Bruner (1972) plantea especialmente en la educación para adultos la conversión de las estructuras fundamentales de las materias a enseñar a los tres modos fundamentales de representación: perceptiva, icónica y simbólica.

La primera relacionada a la manipulación y la acción, por lo que las actividades aquí presentadas están orientadas a la movilidad progresiva del propio cuerpo involucrado en el canto, y gradualmente se ahonda en la independización de los movimientos de los distintos elementos constitutivos del aparato fonador, tratando de que esa movilidad se desarrolle con mayor soltura hasta lograr que sea completamente voluntaria.

En este proceso se recurre también a ideas icónicas y la expresión simbólica mediante el lenguaje de las propias vivencias corporales dándoles un sentido, intentando que el conocimiento ofrecido sea significativo, tratando de despertar en el estudiante sus sentimientos, sus fantasías, y los modos en que se representa la realidad, desde una negociación de sentido, que luego volcará en una canción.

El trabajo colaborativo en este punto permite referir a las diferentes representaciones personales, socializarlas y fortalecer la identidad particular, aceptando las diferencias.

Tratándose de canto popular, cada género abordado tiene sus propios códigos culturales, que deben ser comprendidos y vivenciados de algún modo, aunque sea en la

fantasía, para poder entender su sentido social, y construir sentido interpretativo y estético en la propia producción vocal.

Se trata de que el aprendizaje sea situado en el sentido que lo ve Frida Díaz Barriga (2003), que se relacione en tiempo y espacio y culturalmente con cada sujeto, atendiendo a sus particularidades respecto de sus posibilidades de percepción, esquema corporal y posibilidades motrices, su historia y saberes previos, sus gustos musicales y referentes vocales.

Bruner (1972) también propone abordar primero los núcleos fundamentales de la materia que se pretende enseñar, y en el caso de esta materia, el núcleo básico consiste en iniciar al cantante en el uso de su aparato fonador de un modo consciente y voluntario, combinando los diferentes movimientos que puede realizar con él, para expresarse vocalmente.

Por ello es que se presentan actividades tomadas desde esta perspectiva, desde las teorías de la reestructuración, principalmente Bruner y Vygotsky. Pozo (1989)

Según Pozo (1989) Vygotsky habla de mediadores en el proceso de estímulo y respuesta, distingue herramientas de signos, nos interesa esta última categoría, ya que se trata de mediadores que modifican al sujeto y su forma de percibir, en relación al canto, se trata de orientar a través de signos la búsqueda personal de las sensaciones subjetivas que permitan luego la movilidad consciente de los sistemas fisiológicos intervinientes en el canto, a través de palabras, consignas, imágenes, repreguntas.

Este conjunto de signos facilitadores del aprendizaje, en nuestro caso particular, podríamos homologarlo al concepto de andamiaje que desarrolla Bruner (1988) formado por elementos que permitan al alumno progresivamente adquirir los conocimientos nuevos y reestructurar sus saberes previos con los nuevos aprendizajes.

Ausubel (1976) se refiere al aprendizaje significativo, y al igual que Bruner sostiene que cada sujeto ya tiene saberes previos y es con ellos que interactúa con un nuevo conocimiento que se le propone; lo que para Vygotsky sería la zona de desarrollo próximo.

Por ello partimos de lo que cada estudiante sabe que puede hacer, del modo habitual de uso de su voz y desde allí, ofreciéndole alternativas, posibilidades de exploración de otros caminos, ir construyendo nuevos saberes enlazados con lo ya conocido.

La teoría de Ausubel pertenece también al grupo de teorías de la reestructuración, presupone que el estudiante manifieste una actitud predispuesta a relacionar lo que ya sabe con lo nuevo que se le propone y luego elija qué y cómo usarlo.

En este sentido se proponen actividades que permitan a cada uno partir de su conocimiento propio y profundizarlos para lograr progresivamente un nivel de autoconocimiento, autoconciencia y motricidad fina de su instrumento, su propio cuerpo, cada vez más sensible y dúctil.

Si hay estudios previos con otros abordajes didácticos y técnicos, se recuperan, no se reemplazan ni se subestiman o desmerecen, ya que todos los recursos en algún momento pueden ser utilizados, y cada sujeto responde de diferente modo a cada modelo de enseñanza y a las diferentes técnicas vocales que se le proponen.

Si esas técnicas le fueron impuestas, ahora tendrá la posibilidad de decidir qué y cuándo utilizar lo que sabía más lo que está aprendiendo. Siempre sumando.

Alejándonos un poco de la asimetría entre docente y alumno típica del conductismo, es necesario generar con el grupo, un espacio de contención, reflexión, conciencia corporal propia y compartida, confianza en sí mismo y en el grupo y la comprensión de que el docente es un orientador, que el verdadero maestro es uno mismo, tal como lo expresa Renata Parussel (1999).

Siempre hablando y socializando lo que cada uno siente, ¿cómo percibe su voz? ¿está en concordancia con sus expectativas? ¿le resulta útil? ¿se condice con la idea que tiene de su voz? ¿está dispuesto a probar otro tipo de emisión que le resulte ajena?

Esto permitirá ir conociendo a cada estudiante, sus necesidades y estilo de aprendizaje y ofrecer elementos que le sean significativos y estén en concordancia con su realidad.

Volviendo a las teorías de la reestructuración, se ofrecen progresivamente elementos que desestructuren y lleven al estudiante a reorganizar sus saberes para asimilar un nuevo concepto, que en el canto popular particularmente, no son conceptos abstractos, sino micro movimientos con un nivel de motricidad creciente y consciente que le permita tener una paleta de colores vocales cada vez más amplia, para utilizarla a voluntad, con la libertad de manifestar propia personalidad y esencia.

Las percepciones son subjetivas e intrínsecas a cada uno, por lo que no se instará a “reproducir determinada sensación”, por ejemplo: Tienes que sentir la vibración en tal sitio

(donde la siente el docente, en el cuerpo del docente, que no es el cuerpo ni la percepción del alumno), sino a la toma de conciencia de la propia percepción y subjetividad.

Se espera que pueda expresarse verbalmente y repreguntarle sobre sus representaciones corporales, de un modo progresivo y sistemático, ofreciéndole pistas topográficas sobre su propio cuerpo, orientándolo en un trabajo de autoconocimiento cada vez más profundo, que tiene inicio, pero no tiene fin.

Vivimos en un contexto multidimensional, complejo, con realidades y universos paralelos y superpuestos, tal como señala Edgar Morín (1999), realidades muy diversas conviviendo en una misma sala de clase y en un mismo grupo.

Vivimos en la posmodernidad, un momento en el que la historia se transforma en presente constante, traspasado por los “mass media” tal como lo señala Gianni Vattimo (1990), lo que permite el rápido acceso a la información, que no siempre es fiable, por ejemplo los tutoriales sobre técnica vocal.

Con todos estos elementos sobre el tapete, cada sujeto que desea aprender a cantar, tiene ya un cúmulo de información o un trayecto formativo, y una idea social de cómo debería sonar su voz, en ciertas ocasiones no coincide el ideal con la realidad vocal.

Puede ser por una cuestión tímbrica, de altura o por una emisión disfuncional, por lo que debemos estar atentos a estas cuestiones y orientar al estudiante hacia un uso funcional y saludable de su voz.

El ser humano es un sujeto social, como lo piensa Vigotsky (1995) y la propia voz que es parte constitutiva de sí mismo, pero traspasada por lo cultural, es un constructo social (Berger, Luckmann & Zuleta 1968) entendida como concepto en construcción, que se nutre de dos componentes básicos:

Por un lado el componente genético, relacionado a las características físicas y acústicas del cantante (si tiene voz aguda, grave, una gran cavidad bucal, determinado tono muscular que le permite realizar ciertas destrezas con mayor facilidad que otras, etc.) y ciertos rasgos de su personalidad que influirán en gustos por determinadas sonoridades, timbres y usos de la voz.

Por otro lado hay un componente social conformado por el entorno que induce, condiciona y valida determinadas músicas sobre otras, por ende unas sonoridades, timbres y usos de la voz tendrán preferencia respecto de otros.

De la combinación de elementos genéticos y sociales se conforma la personalidad como lo expresa Filloux (1992) utilizando el concepto de *natura – nurtura* para referirse a lo innato y lo adquirido.

De la interacción de los gustos personales con el entorno cultural, surge el ideal de voz que cada uno tiene como constructo, que se va redefiniendo en función de nuevas experiencias, aprendizajes y relaciones sociales.

Puede ocurrir que por algún motivo, el estudiante tenga una percepción diferente de su voz, respecto de sus aspectos fisiológicos y genéticos, y deba comprender y aceptar su realidad vocal.

En ocasiones, debe respetarse un tiempo de duelo para que ese estudiante pueda elaborar que la idea propioceptiva o el mandato social vocal no se condice con su realidad biológica y aceptar la propia voz, y trabajar desde la funcionalidad y la fisiología para usarla de un modo saludable.

El constructo social de la voz está relacionado al entorno social cercano del niño y su historia de vida, sus gustos, sus recuerdos y lo que ha conocido.

Los significantes de su grupo social básico y primario y los secundarios van reformulando y complejizando ese ideal de voz que cada uno lleva en su inconsciente; el trabajo vocal en la clase permite expandir aún más sus horizontes y aprender otros modos de uso de la voz.

Este constructo inconsciente de la propia voz es validado por lo que cada sujeto escucha desde dentro de sí mismo, y realiza las correcciones respecto de lo que emite y el ideal que tiene de su voz.

Al escucharse grabado, la mayoría no reconoce su voz como propia, o la siente distorsionada, cuando en realidad, lo que está grabado, es como escuchamos los demás a esa persona, entonces es necesario pensar estrategias didácticas que permitan ir reemplazando la emisión vocal basada en la propia escucha interna, por una orientada por las percepciones corporales de placer - displacer, relajación - tensión, postura corporal y tono muscular. (Gerda Alexander: 1989)

El trabajo con sus compañeros permitirá una retroalimentación respecto a la propia representación vocal, al poder contar con una devolución instantánea del grupo ante cualquier duda respecto de la emisión.

Realizar este aprendizaje en grupalidad permite que las ideas respecto de la propia voz se validen con el grupo de estudio y sumado al entrenamiento individual dentro y fuera de

la clase en la propia motricidad vocal, cada uno ampliará y reconstruirá su autopercepción y posibilidades.

Particularmente en el cantante de música popular, es una construcción constante hasta encontrar, si es que eso sucede, su propia identidad como cantante y su particular modo de ser como intérprete.

Quien canta música compuesta por otro, lo creativo en él no es la música que canta, sino su propio modo particular de interpretarla, la resignificación que hace de su repertorio, con su sello personal y su identidad como cantante, es por ello que se proponen actividades didácticas, que favorezcan este tipo de aprendizaje.

Pelinsky (2005) entiende la percepción como un proceso cerebro – corporal traspasado por hábitos motores, esquemas corporales de acción, imágenes auditivas que dependen del contexto social; el ideal de voz de un niño nacido en una aldea de Mongolia no será el mismo que el de un niño nacido en San Telmo. Cada ser es una relación de sentido, las sensaciones corporales, recuerdos sonoros, formas de moverse, de ser y de sentir son diferentes en cada cultura y subcultura.

La cultura tanguera, folclórica de cada región del país o el jazz no escapan a esto, y el ideal de voz dependerá de múltiples factores en cada sujeto, en cada cuerpo, en cada ser.

Por esto, retomamos lo expuesto por Ausubel y pensamos en propuestas didácticas que permitan profundizar en la conciencia corporal para poder percibir primero, luego mover y por último, utilizar a voluntad partes del cuerpo intervinientes en la fonación pero que no se ven, y sobre las que hay muchas fantasías creadas, que deben ser despejadas y transformadas en conocimiento científico, anatómico - fisiológico y autopercebido.

Es un modo de educar la percepción, en el sentido que lo expresa Eisner (1995), aunque el autor hace referencia a la visión, en este caso, lo podríamos tomar respecto a la percepción corporal y auditiva del canto.

Reflexión final

Es fundamental tener en cuenta la realidad social de cada alumno, analizando las propias prácticas educativas y la propia subjetividad, desentrañar, como dice Ageno (1991), el entramado de las representaciones imaginarias sobre lo que es o no correcto en el aula, comprendiendo la alteridad y la subjetividad del otro para discernir, cuál es el saber

legítimo, y que éste puede estar repartido entre los distintos actores, no siendo propiedad del docente, más aún en un nivel de educación superior.

Ageno (1988) sostiene que “la educación es una práctica que tiene un doble efecto: la capacitación y la formación” entendiendo capacitación como adquisición de habilidades y técnicas que le permitan realizar las destrezas necesarias con su voz para desempeñarse como cantantes.

La formación, implica la adquisición de actitudes, normas, valores y un modo de ver la realidad socialmente aceptadas, que permitan al sujeto insertarse en la sociedad, por ello hemos optado por un trabajo colaborativo, de intercambio con respeto y valoración por el trabajo propio y de los otros.

De los tres modos de aprendizaje (condicionamiento, operatorio e interpelación) que da cuenta Ageno (1988), entendidos como conceptualizaciones teóricas respecto de los medios que el sujeto tiene para aprender, poniendo en juego distintas operaciones psíquicas, preferimos utilizar los últimos dos para la capacitación y la formación.

El condicionamiento se caracteriza por el uso de procesos asociativos, de estímulo – respuesta, premio – castigo, estableciendo una relación pasiva con el hecho de aprender.

En el operatorio intervienen los procesos asimilativos que relacionan los conocimientos ya adquiridos con nuevos, en un desarrollo continuo de capacidades, propuesto a través de planteos problematizadores que demanden al estudiante una actitud activa, crítica y reflexiva.

En la interpelación intervienen procesos de identificación y de roles y reglas sociales, donde el sujeto asimila aspectos y atributos de otros y se transforma.

Importa también la mirada del otro, cómo me van a ver, tanto en el aspecto exterior como en la interioridad expuesta al cantar. La aceptación, la indiferencia o la abyección, que es el gran fantasma de los cantantes, deben ser trabajados favoreciendo la confianza en sí mismo, el trabajo con otros y la búsqueda, identificación y constitución personal.

El mensaje simbólico que uno comunica como artista y cantante, a través de la voz, los gestos, los movimientos, los modos en que usa los recursos técnicos vocales, su modo de pararse en el escenario, atraviesa una zona de ruido y es percibida por los otros desde sus propias realidades y subjetividades, en una polisemia compleja que permite un resultado más interesante y deseable.

Bibliografía

- Alexander, G. (1988) *La Eutonía*. México. Paidós
- Agno, R (1988) *El rol del psicólogo en la educación y Psicología del aprendizaje*. En Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis. Apuntes para una psicología de la Educación. Dirección de publicaciones UNR. Rosario. Argentina. Homo Sapiens
- Agno, R. (1991). *La problemática del aprendizaje*. Apuntes para una psicología de la Educación. Rosario: Publicaciones Universidad Nacional de Rosario, Dirección de publicaciones, Secretaría de Extensión Universitaria UNR.
- Ausubel, D. & Novak, J. H. H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. En Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo, 53-106. (Vol. 3) México. Trillas
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. España. Ediciones Morata
- Bustos Sanchez, I. (2007) *La voz, la técnica y la expresión*. España. Paidotribo.
- Chun-Tao Cheng, S. (1993). *El tao de la voz. La vía de la experiencia verbal*, Buenos Aires. Argentina. Gaia Ediciones.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, no 2.
- Eisner, E. (1995) *Educación la visión Artística*. Barcelona. España. Paidós.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Parussel, Renata. (1999) *Querido maestro, querido alumno*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones GCC
- Pelinski, R. (2005). *Corporeidad y experiencia musical*. Trans. Revista Transcultural de Música, (9), 0.
- Posada, J. (1993) *Jerome Bruner y la educación de adultos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, vol. 32, pág. 49-54.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España. Ediciones Morata.
- Ravine, E. (2011). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires. Argentina. Dunken
- Rivero, E. (1985). *Las Voces, Gardel Y El Canto*. Buenos Aires. Argentina Etlaográfica

- Romano, D. (2003) *Introducción al método Feldenkrais*. Buenos Aires. Argentina Lumen
- Rumbau Serra, Josep. Medicina del cant. En <http://www.medicinadelcant.com>
- Spindler, S. (2007) *La técnica de Matthias Alexander*. Buenos Aires. Argentina. Lumen
- Suarez, C.(2004) *Una aproximación al sistema Fedora Aberastury*. Buenos Aires. Argentina. Lumen.
- Tocci, G. J. González. (2011) *Percepción y cuerpo 2*. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de investigaciones Gino Germani. Buenos Aires. Argentina
- Vattimo, G. (1990) *La sociedad transparente*. Buenos. Aires. Argentina. Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. España. Ediciones Fausto.

7. Un recorrido documental y auditivo por el patrimonio musical de las misiones jesuíticas

El patrimonio inmaterial y material en la imaginería religiosa. Jesuitas y franciscanos. Los registros y archivos históricos. La restauración y preservación.

Audición comentada

Walter Luis Lezcano

Miembro de Número de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes y del Instituto de Investigaciones Históricas y Culturales de la Provincia de Corrientes
Corrientes-Capital

Resumen

Mucho se ha escrito sobre el esplendor y calidad musical de las Misiones Jesuíticas y su valor patrimonial para la humanidad, pero poco se hace en general y en nuestro medio en particular por dar a conocer dicho extraordinario material que debe trascender la palabra escrita para convertirse en hecho sonoro. Debido a ello para este trabajo se han tomado como metodología de exposición la audición y análisis de obras paradigmáticas que ilustren lo expresado en el escrito respectivo. El objetivo del trabajo es dar a conocer los aspectos más sobresaliente del patrimonio musical jesuítico por medio de la audición comentada del material que se conserva en los Archivos de la riquísima herencia del trabajo de las Reducciones a través de una acción hermenéutica dada por “abrir” el contenido escrito a través de ejemplos auditivos concretos de obras conservadas de las Reducciones Jesuíticas. Se toma como punto de partida la descripción de la vida musical en las Misiones Jesuíticas. Luego se citan las fuentes documentales y testimoniales más importantes de la actividad musical desarrollada en las Reducciones como ser los testimonios literarios de primer orden como son las crónicas de jesuitas que vieron aquella experiencia misionera: correspondencia, cartas anuas, crónicas, etc. Seguidamente se abordan desde el punto de vista analítico y crítico los testimonios y ejemplos musicales seleccionados para demostrar cada cita escrita. Para finalizar se reflexiona sobre la necesidad del conocimiento, estudio, cultivo y difusión del patrimonio musical jesuítico.

Palabras claves: Patrimonio –Música –Misiones Jesuíticas

Introducción

Generalmente cuando se hace mención a las Misiones Jesuíticas, inmediatamente se piensa en las ruinas de sus construcciones siendo el mercado inundado de imágenes sobre ellas. En el mejor de los casos, cuando se atiende a lo musical queda en la palabra muerta sin su referente sonoro correspondiente.

Mucho se ha escrito sobre el esplendor y calidad musical de las Misiones Jesuíticas y su valor patrimonial para la humanidad, pero poco se hace en general y en nuestro medio en particular por dar a conocer dicho extraordinario material que debe trascender la palabra escrita para convertirse en hecho sonoro. Debido a ello para este trabajo se ha tomado como metodología de exposición la audición y análisis de obras paradigmáticas que ilustren lo expresado en el escrito respectivo.

Se toma como objeto de estudio el patrimonio musical de las Misiones Jesuíticas, partiendo de las referencias realizadas por diversos autores sobre la misma y que pueden ser demostradas con las respectivas grabaciones, es decir se parte de lo tangible para llegar a lo intangible.

Se parte de la siguiente situación problemática: Cada vez que se lee un libro, en el que se hace referencia a algún ejemplo musical, surge una preocupación: ¿cómo sonará esto?, pues los autores, se limitan a nombrar obras, comentarlas o analizarlas sin el referente sonoro respectivo. Pareciera que los autores confían en que sus lectores tienen conocimiento (partitura, grabación), de toda la literatura musical del tema que abordan. Lamentablemente NO ES ASÍ. Es por ello que para este trabajo se considera importante encararlo y realizarlo (sin excluir lógicamente el aspecto escrito-TEÓRICO), en base a un “Recorrido Auditivo” desarrollado en base al relevamiento, adquisición y recopilación discográfica que ejemplifique cada cita enunciada con la finalidad de re-crearla musicalmente.

El objetivo del trabajo es dar a conocer los aspectos más sobresaliente del patrimonio musical jesuítico por medio de la audición comentada del material que se conserva en los Archivos de la riquísima herencia del trabajo de las Reducciones a través de una acción hermenéutica dada por “abrir” el contenido escrito a través de ejemplos auditivos concretos de obras conservadas de las Reducciones Jesuíticas.

Desde el punto de vista de la metodología de trabajo el estudio se abordó desde el paradigma hipertextual, partiendo del material testimonial consignado en los textos

relativos a la Música Misional y la búsqueda del ejemplo auditivo respectivo. Las técnicas de obtención y producción de datos fueron el análisis de documentos y material visual/auditivo. Las fuentes consultadas fueron: archivos de partituras de las Reducciones, enciclopedias, diccionarios técnicos, inventarios, libros -sobre temas históricos, musicológicos y patrimoniales-, CDs., audiovisuales, etc., que refieren la presencia del tema objeto de estudio.

Los ejemplos presentados son de dominio público. Se han elegido principalmente las obras Doménico Zipoli por ser el compositor más importante que llegó a esta parte de América, que residió en Córdoba (Argentina) cuyas composiciones eran requeridas por todas las Reducciones, encontrándose muchas de ellas actualmente en los Archivos de Chiquitos

LA VIDA MUSICAL EN LAS MISIONES JESUÍTICAS.

En un panorama general se puede afirmar que la actividad musical en la vida diaria en las Misiones Jesuíticas era significativa. Existe la creencia que esa actividad musical era únicamente de carácter religioso y estaba a cargo exclusivamente de músicos profesionales, pero los estudios han revelado que esta idea no es totalmente cierta, si bien el mayor tesoro musical se encuentra en la producción religiosa.

En una apretada síntesis los diversos tipos de músicas practicadas estaban a cargo de dos grupos diferentes de músicos como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

TIPOS DE MÚSICAS	
A cargo de profesionales: MÚSICA DE CAPILLA Litúrgicas Paralitúrgicas	A cargo de semiprofesionales e intuitivos: MÚSICA COMUNITARIA MÚSICA EN FUNCIONES CÍVICAS MÚSICA MILITAR MÚSICA PARA DIVERSIONES PROFANAS • Diversiones honestas

Fuentes documentales y testimoniales

Las fuentes de información sobre la música en las reducciones comprenden documentos y testimonios literarios. Toda la música conservada pertenece, por lo general a repertorios de música litúrgica y paralitúrgica, habiendo así mismo algunas obras de música de tecla.

Los testimonios documentales más importantes de la actividad musical desarrollada en las Reducciones jesuíticas comprenden los fondos musicales conservados entre otros en:

- El Archivo de la Iglesia de Concepción (Bolivia). El catálogo ha sido realizado por los argentinos WA Roldán, GV Huseby y LJ Waisman.
- Las casas particulares de los caciques de la región de Mojos aún en fase de catalogación.
- El Archivo Catedralicio de la ciudad de Sucre hoy en la Biblioteca Nacional de la misma ciudad que conserva una notable cantidad de esta música.

El *Inventario de los bienes hallados en los pueblos de las misiones a la expulsión de los jesuitas* de Francisco Javier Bravo editado en 1872 también es altamente demostrativo sobre todo en lo que respecta a los instrumentos musicales.

Se cuenta con testimonios literarios de primer orden como ser las crónicas de jesuitas que vieron aquella experiencia misionera, la correspondencia y más concretamente en sus cartas anuas. Estos escritos proporcionan referencias muy precisas a cerca de la intensa vida musical entre los indios de los poblados por medio de descripciones.

Del siglo XVII se señalan los testimonios de los Padres: Alonso Barzana, Nicolás del Techo, Diego de Torres, Pedro de Oñate (que por el año 1617 dibujó la vida de los indios, particularmente en la Reducción de San Ignacio que visitó en 1620), Nicolás Durán, Francisco Jarque (de visita por las reducciones entre 1636 y 1640 escribió *Insignes Misioneros* 1687), Antonio Ripario, Antonio Ruiz Montoya.

José Manuel Peramás (*La república de Platón y los guaraníes* pp. 81-82) afirma sobre Vaseo: “entre los guaraníes la música era excelente pues de todos los niños y jóvenes eran elegidos muchos que después de aprender música, cantaban y tocaban la lira, el órgano, la cítara y el violín. Manejaban también la flauta, el clarín y la trompa. El que primero los adiestró en este arte fue Juan Vaseo, quien según dicen fue músico del Emperador Carlos V y...renunció espontáneamente y atravesó el océano dispuesto a

amansar con su música cual otro Orfeo a los salvajes. Abrumado por el trabajo de atender a los neófitos atacados por la peste murió en el pueblo de Loreto en 1623..." (Casares Radicio, 1999: 75)

En el siglo XVIII los informes son más abundantes y detallados como ser los testimonios de los Padres: Antonio Sepp, Cayetano Catáneo, José Cardiel, Pedro Lozano (dejó una *Historia de la Compañía de Jesús en la Provincia del Paraguay*), Florian Paucke (en sus memorias *Hacia allá y para acá. (Una estada entre los indios Mocobíes)* escritas en su retiro del Monasterio de Zwettl, Baja Austria).

Análisis crítico: testimonios y ejemplos musicales

Analicemos algunas citas completándolas con el cruzamiento de otros documentos e investigaciones y con su ejemplo sonoro correspondiente a fin de concretar la hipertextualidad necesaria para entender los textos en su totalidad. Se toman para ello pocas citas pero que abundan en información.

Cita 1: Ludovico Antonio Muratori -arqueólogo (1672-1750)- describe en una crónica, publicada en Venecia en 1743, la presencia y función de la música en las Misiones de Paraguay: "*Se ha establecido en cada una de las Reducciones una Capilla de músicos óptimamente amaestrados y concordes en el canto firme simple y en el figurado (Ej. N° 1). Aquello es más que admirable porque no hay instrumento musical en Europa que no se haya introducido entre estos buenos indígenas y se toque entre ellos como órgano, guitarra, arpa, espineta, laúd, violín, violoncelo, trombón, corneta, oboe y similares (Ej. N° 2)...*" (Casares Radicio, 1999: 59-60).

Análisis

Los domingos al comenzar la celebración se asperjaba a los reunidos mientras el coro entonaba el *Asperges me* o *Vidi aquam*.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 1 -*Capilla de músicos, canto firme simple: Asperges Me 2'8"*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=3gYQWKCqxEE>

Comentario: el *Asperges me* es una antifona procesional. Se canta mientras el celebrante rocía con agua bendita a los fieles antes de dar comienzo a la Misa mayor de los domingos. El rito consiste en rociar con ella el altar, los ministros y todos los asistentes, teniendo como objetivo extremar la purificación del altar y de los fieles antes de comenzar

el acto del Sacrificio e invocar sobre ellos la asistencia del Santo Ángel, “para que los guarde a todos, los enfervorice, los proteja y los visite” en este momento solemne. En éste video se observa además el tipo de notación de la época y que se conserva en la Iglesia Católica. Si bien ésta no es una composición de las reducciones, en los Inventarios de Barbo encontramos entre los bienes consignados, los Misales de los Padres que contienen cantos gregorianos y demuestra que el repertorio utilizado en las Reducciones era variado, es decir formado por composiciones tradicionales de la iglesia, de compositores europeos de la época y por las que se dieron a luz en suelo americano.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 2 -*Capilla de músicos, canto figurado: Gloria 1' 5"*

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=h55W899Zlyc>

Comentario: el video es altamente informativo pues en él se puede apreciar el tratamiento musical del texto, los instrumentos utilizados, el contexto edilicio y vestimenta de los intérpretes. Corresponde al Coro y Orquesta San Ignacio de Moxos que mantuvieron vivas las tradiciones y conservaron los documentos.

Cita 2. *Algunos años después, manifestaba su admiración hacia los músicos de Yapeyú el padre Carlos Cattaneo y relataba como a su arribo a Buenos Aires, llegó también a esa ciudad una embarcación “venida del Yapeyú” y en ella venían “músicos y cantores para festejar la llegada de los misioneros europeos. Una vez llegados vinieron pronto en compañía a nuestro colegio impacientes por vernos y saludarnos e inmediatamente se dirigieron al cuarto del padre Gerónimo Herrán...quien nos hizo avisar la llegada de los indios y bajamos todos sin demora al patio donde estaban formados con sus partituras e instrumentos; los pequeños de doce a catorce años que eran los sopranos, y otros más grandes de catorce a dieciséis que eran los contraltos, estaban delante; otros jóvenes que cantaban de tenor o barítono, formaban otra fila detrás y por último estaban los hombres ya maduros, que hacían de bajo; y de una y otra parte inmediatamente los tocadores de arpas, violines, guitarras y otros instrumentos de cuerda y viento; y al llegar nosotros entonaron un bellissimo Te Deum Laudamus (Ej. N° 3). Confieso sinceramente que, a primera vista, al mirar aquellas fisonomías y el vestido que les es propio y aquella modestia y compostura, me enternecía y mucho más cuando al llegar al Te ergo cuaeumus, se arrojaron a un tiempo de rodillas, cantando con gran devoción y reverencia, entonces no pude contenerme y dejé correr las lágrimas... (Furlong, 1946: 184-185).*

Análisis

Esta cita nos pone en conocimiento de una MÚSICA EN FUNCIONES CÍVICAS, que comprendía la que se interpretaba para:

- a- La llegada de personajes importantes a las Reducciones.
- b- El acompañamiento del Cabildo en visitas y ceremonias públicas.
- c- La entrada de personajes importantes.
- d- El recibimiento de personajes y nuevos misioneros.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 3: Domenico Zipoli - *Te Deum Laudamus* 5'38

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=bEJgWAYUehw>

Este ejemplo nos pone en contacto con uno de los tantos *Te Deum* conservados en los Archivos que nos permite reconstruir, conocer y rescatar este tesoro patrimonial, dándole vida al momento del texto citado. Recordemos que *Te Deum* es un himno que debe su nombre a las primeras palabras del texto y significa “*A ti Dios*”, siendo utilizado hasta la actualidad como acción de gracias en diferentes momentos y celebraciones como ser: la Liturgia de las Horas, ceremonias de canonización, ordenaciones, proclamaciones reales o nuevo Papa, etc.

Cita 3. Recorramos algunos momentos de la Misa según la descripción del Padre José Cardiel que fuera misionero entre los guaraníes: *Todos los días se cantan y tocan Misa (Ej. N° 4). Dícesela el cura y compañero a un tiempo... El orden cotidiano es este. Al comenzar la Misa tocan instrumentos de boca y a veces de cuerdas y tal vez unos y otros, hasta el Evangelio (Ej. N° 5). Al empezar éste cantan salmo de vísperas, el lunes Dixit Dóminus (Ej. N° 6-7), martes Confitébor... hasta la Misa Solemne de la Virgen el sábado... A la consagración, o poco después, se acaba el Salmo, excepto el de Laudáte pueri... que suele durar hasta el fin de la Misa... (Ej. N°8) Al Glória Patri, todos juntos, altos, contraltos, tiples, clarines, bajones, chirimías, violines, arpas, órganos, cantan el Glória. Cantan con toda armonía, magnitud y devoción... nunca cantan con vanidad y arrogancia, sino con toda modestia... (Ej. N° 9); (Ej. N° 10). Acabado el Salmo, después de la consagración, vuelven a tocar un poco y luego entonan algún himno: Iesu dulcis memoria, Ave maris stella (Ej. N° 11) u otra letrilla a nuestro Señor, a la Virgen (Ej. N° 12-13), a San Ignacio nuestro Padre, o al Santo de aquel día, y en lo que resta tocan (Ej. N° 14). (Ej. N° 15). Dícese el Acto de Contrición del modo dicho: cántese el Alabado con toda solemnidad de instrumentos, y [después de ello] se van todos a prevenir en la sala de la música para lo que han de tocar y cantar el día siguiente, y después van a tomar la yerba,*

los grandes a su casa, y los chicos se quedan en su escuela con sus maestros (Ej. N°16)... (Nawrot, 2000: 15)

Análisis

Es preciso recordar que la estructura de la Misa de aquella época era la que se había establecido según las normas del Concilio de Trento y difiere de la actual establecida por la aplicación de lo decidido en el Concilio Vaticano II. Es por ello que el texto refiere a que el sacerdote realizaba el rito (de espalda al pueblo) y era asistido y respondido por el monaguillo.

Recorramos musicalmente diferentes momentos de la Misa con un repertorio de la época jesuítica recurriendo especialmente a ejemplos tomados de los Archivos jesuíticos conservados, estudiados, analizados y catalogados:

1-Entrada a la Misa. Al abrirse las puertas de la iglesia entraban al templo cantando el *Alabado* en español o lengua local, seguidos de todo el pueblo:

Ejemplo sonoro correspondiente N° 4: Alabado *Hanaq Pacha Kusikuynin* 5'3"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=S7Z5bf-x2V0>

Comentario: en este ejemplo se puede comprobar la vigencia viva de las enseñanzas y tradiciones jesuíticas en Bolivia. Es preciso destacar que el texto está en quechua, se trata de un himno procesional dedicado a la Virgen, es la primera Salve cusqueña y se ha convertido en un verdadero himno de los Andes. Su título significa *Alegría del cielo*. Actualmente generalmente solamente se cantan los dos primeros versos.

2-Inicio de la Misa. La ejecución instrumental servía de fondo musical desde el inicio hasta la lectura del evangelio y podían consistir en: Sonatas, Conciertos orquestales y toques de Órganos.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 5: Domenico Zipoli *Toccata* 4'44"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=obPVKxATc-s>

Comentario: la solemnidad del órgano ejecutado por un músico profesional se impone al canto de entrada a cargo del pueblo. La *Toccata* es un tipo de composición musical virtuosística de forma libre destinada a un instrumento de teclado, de allí su nombre "para ser tocada" en contraposición a la cantata que es "para ser cantada".

3-Evangelio. Al comenzar el Evangelio se cantaban salmos de vísperas que variaban según el día de la semana como ser el *Dixit Dóminus* (especialmente los lunes), reservando otros para el resto de la semana.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 6: Domenico Zipoli *Dixit Dominus* 5'38"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=6x96fx7nmfo>

Comentario: el *Dixit Dominus* precede al anuncio del Evangelio justamente porque el mensaje del texto realzado por la música es “Dijo dios, mi señor” como puede apreciarse en el texto. En el presente audiovisual se puede verificar la participación del grupo instrumental que acompaña a las voces solistas y al coro.

Seguía el momento de las ofrendas, que también podía ser acompañado por órgano, orquesta y/o el Coro de Capilla es decir músicos profesionales.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 7: Domenico Zipoli **All'Offertorio** 2'50”

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=fX73YUovgpE>

Comentario: esta composición es de carácter solemne pero alegre. Transmite el regocijo del creyente de poder realizar sus mejores ofrendas a Dios.

4-Consagración. Se llegaba así al corazón de la Misa que era acompañado musicalmente antes, durante y después de este momento culminante.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 8: atribuido a Domenico Zipoli **Laudate Pueri** 4'40

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=3i7iX0ePTtl>

Comentario: *Laudate pueri* son las palabras iniciales en latín del Salmo 112 (numeración latina de la Vulgata) o 113 (numeración hebrea) *Alabad, siervos del Señor*. Es el primero de los que se empleaban en las celebraciones, en particular en la cena pascual. Este himno expresa la grandeza de Dios y a su providencia sobre los pobres y desfavorecidos. Se concluye con el Gloria Patri.

GLORIA PATRI Toda la labor doctrinal se hacía “para mayor Gloria de Dios” por lo que el momento del *Glória Patri* se musicalizaba con tanta majestad.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 9: Giovanni Battista Bassani *GLORIA*~Misa a la Fuga-Música en la Misiones Jesuíticas 2'46”

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=scjBkAN1O-8>

Comentario: en este ejemplo se puede observar que el canto inicial es a una sola voz (la del celebrante en estilo de canto llano) a la que responde la Capilla completa (voces e instrumentos en estilo polifónico). Según la fuente del video consultada...*La "Misa a la Fuga de San Joseph" forma parte de un miscelánea de obras musicales encontradas en dos antiguas reducciones jesuíticas de la Chiquintanía: San Rafael y Santa Ana de Chiquitos, Provincia Velasco (Bolivia). Los manuscritos, preservados por los Cabildos Indigenales de dichos pueblos, y reunidos por el arquitecto Hans Roth, actualmente se encuentran en el Archivo Episcopal de la Catedral de Concepción -Ñuflo Chávez- a fin de*

conservarlos y evitar su progresivo deterioro. Constituyen el monumento más importante y amplio de todos los repositorios de música de las reducciones conocidos hasta ahora. Esta colección ofrece una ayuda inapreciable para comprender y valorar lo que se había logrado musicalmente en las misiones jesuíticas...

Durante el momento de la elevación también se solemnizaba musicalmente.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 10: Domenico Zipoli **Elevación en fa** 4'08"

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=PWjXk_Kfph8

Comentario: esta composición acompañaba el momento de la *Elevación de la Hostia y el Cáliz* en la celebración de la Eucaristía, tiempo en que ya se podía mirar realmente al Señor presente en el Santísimo Sacramento del Altar. El acompañamiento musical de este momento pretendía despertar mayor exaltación espiritual de los fieles.

5-Después de la Consagración. Concluido el momento de la Transustanciación se volvía a hacer música por medio de algún himno que podía estar dedicado a la Virgen cuya textura (una sola voz, canto a varias voces o melodía acompañada) e idioma (latín, español o lengua nativa) podía variar.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 11: Domenico Zipoli **Ave Maris Stella** 6'30"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=F6VKEmmIFEs>

Comentario: el título significa "Salve Estrella de la Mañana" y procede de la interpretación del pasaje del Antiguo Testamento en que se describe el anuncio al profeta [Elías de](#) cómo una pequeña nube se eleva sobre el mar, aplicándose esta imagen a la Virgen María, pues ella anuncia la venida del Salvador que pone fin a la sequía del hombre. Está compuesta, en este caso, para ser interpretada para las voces de soprano, alto y tenor más violín y bajo continuo.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 12: **Tupasy Maria- ANÓNIMO en Guaraní** 4'9"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=J31KlfWNGbs>

Comentario: este importante tesoro patrimonial se trata de una composición de autor desconocido, cantada en guaraní. Datada cerca de 1690, significa "Madre de Dios" y es uno de los pocos ejemplos en esa lengua que han sobrevivido.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 13: **Salve Regina** ANÓNIMO 3'45"

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=hE_LRGXOQnA

Comentario: se trata de una oración de saludo, petición y súplica a la Virgen, todavía vigente entre las oraciones marianas de la Iglesia Católica. Éste ejemplo fue extraído del Archivo Musical de Chiquitos (Bolivian Baroque, Siglo XVIII).

Después de la consagración y hasta el final en guaraníes la capilla completa intervenía en: un Salmo de Vísperas en forma rotativa o un movimiento de la Misa y un Himno u otra composición después del segundo trozo instrumental.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 14: Domenico Zipoli **Sonata** en la mayor 8'20

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=taTHZepgTcg>

Comentarios: en la época de estudio, el término sonata se utilizó con relativa libertad para describir obras de carácter instrumental, por oposición a la cantata, que incluía voces. También se diferenciaba la Sonata da Chiesa o Sonata de Iglesia utilizada para acompañamiento del servicio religioso, de la Sonata da camera que se realizaba con fines sociales, compuesta habitualmente (como en este caso) para violín y bajo continuo.

6-Comunión. Para este momento repetían el *Alabado* al disponerse a recibir la comunión. Después de la comunión nuevamente la música acompañaba el recogimiento de los fieles.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 15: Domenico Zipoli **Al Post Comunio** 3'3"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=m78Ld9Y7Ia0>

Comentarios: podemos apreciar en el carácter de esta composición cierta calma alegría producto del estado de común-unió alcanzado en el sacramento recibido.

7-Conclusión Ite missa est. Al terminar la Misa tras la despedida del celebrante con el *Ite missa est*, en guaraníes se entonaba el *Acto de contrición* (en Mojos solo los viernes) y el *Alabado* con el acompañamiento de todos los instrumentos.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 16: Missa XI (Orbis factor) - **Ite missa est** 33"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=DRLNRZrwyq0>

Ite Missa Est, significa Idos, es la despedida (literalmente Id en misión evangelizadora), es la fórmula final con la que se despide a la asamblea después del culto de la misa católica en latín.

Después de Misa

Después de Misa mientras los adultos marchaban a sus labores los niños eran reunidos en el patio para ser instruidos en el Catecismo, que solía incluir canciones en su lengua.

Ejemplo sonoro correspondiente N° 17: Catecismo cantado **Quiñe Dios** -Bernardo de Havestadt 2'33"

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=MfcS6VNfEA0>

Comentarios: esta pequeña colección de melodías es el único corpus que se ha preservado por escrito en partituras de este repertorio: se trata de los *Cánticos que el*

padre Havestavt proveyó de textos en mapuche para el uso de sus neófitos en la Araucanía. El padre Havestavt la publicó desde su destierro en Westfalia (hay edición moderna de V Rondón 1997) algunas de las canciones más simples del archivo musical de Chiquitos y varios papeles de música del archivo jesuítico de San Calixto en La Paz pertenecen también sin duda a este ámbito. De los tonos preservados por Havestavt es particularmente interesante Ufchigepe, una versión del Alabado, pues el misionero indica que la melodía está tomada del “sono Paraguayensi”-sin duda la que entonaban los niños guaraníes al entrar a la iglesia- (Casares Radicio, 1999)

CONCLUSIÓN

De lo expuesto se evidencia la necesidad del conocimiento, estudio, cultivo y difusión del patrimonio musical jesuítico.

Es preciso difundir intensamente la música por diferentes medios a fin de que no quede en la palabra muerta sin su referente sonoro correspondiente.

El trabajo debe tener como principal metodología la audición y análisis del patrimonio musical de las Misiones Jesuíticas, tomando como base lo tangible como un medio para llegar a lo intangible ya que hasta ahora en nuestro medio sólo se trabajó sobre el aspecto tangible del tesoro de las Misiones.

La audición y análisis nos permitirá “abrir” el relato escrito a través de ejemplos auditivos concretos del repertorio conservado, analizado y grabado de las Reducciones Jesuíticas.

La tecnología nos permite actualmente cambiar el texto tradicional por el hipertexto que permite relacionar el texto escrito con su ejemplo auditivo o partitura respectiva que en otros tiempos se hacía casi imposible.

Queda en manos de los que tienen poder de decisión en la política cultural el “poder hacer” y concretar la difusión de este bien patrimonial actualmente desconocido para la mayoría, incluso para los dedicados a la docencia musical.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Aguilar, M. y otros (1999) *Análisis Auditivo de la Música*. Buenos Aires: Edición del Autor.
- Arizaga, R (1971) *Enciclopedia de la Música Argentina*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Behage, G (1983) *La Música en América Latina*. Venezuela: Monte Ávila.
- Brabo, Javier (1872) *Inventarios de los Bienes Hallados a la Expulsión de los jesuitas*. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra
- Casares Radicio, Emilio -Director (1999) *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: SGAE.
- Frega, Ana Lucía (1986) *Educación Musical e Investigación Especializada*. Buenos Aires: Ricordi.
- Furlong, Guillermo, S.J. (1946) *Los jesuitas y la cultura rioplatense*. Buenos Aires: Huarpes.
- García Muñoz, Carmen-Roldán, Waldemar Axel (1972) *Un archivo musical Americano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Gesualdo, Vicente (1978) *Historia de la Música Argentina*, Tomo I y II. Buenos Aires: Librería Editorial Libros de Hispanoamérica.
- Gispert, C –Director (1999) *El Mundo de la Música. Grandes Autores y Grandes Obras*. Barcelona: Océano.
- Leuchter, Erwin (1964) *Florilegium Musicum, Historia de la música en 180 ejemplos*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Lombardo, Enrique (1976) *Manual de Canto Gregoriano*. Buenos Aires: Desarrollo Musical Casa América S. A.
- Llacer Pla, F (1982) *Guía de análisis de Formas Musicales para estudiantes*. Madrid: Real Musical.
- Michels, Ulrich (1997) *Atlas de la Música*, Tomo I y II. Madrid: Editorial Alianza.
- Nawrot, Piotr (2000) *Indígenas y Cultura Musical de las Reducciones Jesuíticas. Guaraníes, Chiquitos, Moxos Vol. I*. Bolivia: Editorial Verbo Divino.
- Restiffo, María (2005) *Los Himnos Jesuíticos del Archivo Musical de Chiquitos*. Madrid. Extraído de:

https://www.academia.edu/4202746/Los_himnos_jesu%C3%ADticos_del_Archivo_Musical_de_Chiquitos_I_estudio

- Robertson, A-Stevens, D. (1983) *Historia General de la Música*. Madrid: Ediciones Istmo.
- San Martín, P (2003) *Hipertexto: Seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires: La Crujía.
- Scholes, P (1984) *Diccionario Oxford de la Música*. Buenos Aires: Sudamericana.

Artículo

- Lezcano, W (2008) Un recorrido auditivo a través de la composición de y en Latinoamérica. Anales Nº 10 de la Junta de Historia de la Provincia de Corrientes. Corrientes: Moglia.

Booklet

- Antiguos cantos hispánicos. *Responsorios de los maitines de Navidad*. Deutsche Grammophon. 1999
- Chiquitos*. Anonymous Works (1730-1767). GCC. Testigo. 1995
- Conjunto Música Ficta de Buenos Aires, *Camino a América*. IRCO 200
- Conjunto Música Ficta de Buenos Aires, *En las Plazas del Virreinato*. IRCO. 2004
- Convidando está la noche-*Navidad Musical en la América Colonial*. Ediciones GCC
- Doménico Zípoli: *La Obra Completa para Órgano*. IRCO. 2005
- Doménico Zípoli: *Música de las Reducciones Jesuíticas*. Quijote-Música
- Doménico Zípoli: *Obra Integral para Clave*. IRCO. 1998
- Mexican Baroque*. Teldec. 1994
- Música Sacra Coral Española*. Philips Classics. 1992
- Música de dos mundos-*El Barroco en Europa y América*. Melopea Discos. 1994
- Música de la época de Cristóbal Colón*. Música Reservata. Philips Classics. 1992
- Música Litúrgica en la España de Colón* (Cancionero de Segovia). DECCA 1992
- Pro Música Gregoriana Rosario, *Tres Manuscritos de Canto Llano en Museos de Buenos Aires*. IRCO. 2005
- Pro Música Antigua Rosario, *El espíritu del siglo de oro (Música Española-siglos XVI-XVII)*. IRCO. 2004
- Pro Música Antigua Rosario: *Danzas, Sones y Nanas del Barroco Americano*. IRCO. 2004

8. El Club Olímpico: un encuentro chamamecero en Villa Gobernador Gálvez

Ponencia escrita y audiovisual

La manifestación artística latinoamericana

Elisabet Lo Santos

Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes / UNR

Este trabajo trata sobre observar y describir un acontecimiento popular en torno a la práctica del chamamé, de un grupo de personas, en un contexto de migración, que se reunían en *El Club Olímpico* de Villa Gobernador Gálvez. La problemática está circunscripta al ámbito sociológico, por lo cual se tendrá en consideración gustos y costumbres, para formular teorías sobre el suceso popular. Nuestra hipótesis sobre el hecho en sí es: ¿por qué funcionaba el encuentro chamamecero en *El Club Olímpico*?

Nos abocaremos a la definición de términos a utilizar:

1. Grupo de personas que formaron parte del evento;
2. Migración y asentamiento en la nueva sociedad;
3. Costumbres, gustos y tradición;
4. Música: folklore, litoral y estilo-especie;
5. Chamamé
6. Acercamiento a conceptos de: ritual, bailanta y fiesta popular.

El desarrollo trata sobre la descripción y resultado de datos tomados a través de diferentes instrumentos metodológicos acorde a las necesidades de la investigación.

Expondremos conclusiones de observaciones, entrevistas al público, músicos participantes y sobre el organizador; los motivos por los cuáles ocurrían los encuentros chamameceros, desde el año 2007 hasta su finalización en octubre de 2011 y porqué dejaron de tener público.

Contexto referencial

Alejandra Cragnolini, en sus investigaciones trata la función del chamamé como elemento constitutivo de identidades grupales (Cragnolini, 1997), sobre el origen de esta música a modo de confirmar la identidad étnica del grupo (Cragnolini, 1999), aludiendo a un pasado de raíces guaranícas (*Guaraní, guerrero*, es el nombre de los aborígenes de la región del litoral que comprende las provincias de Corrientes, Entre Ríos, Chaco, Formosa, Norte de Santa Fe, Misiones y la frontera con Paraguay y Brasil). Por su parte, Cardoso de Oliveira, debido al contexto de migración en el que se encuentra el grupo, relaciona el proceso de asimilación en la nueva sociedad con la pérdida de la identidad étnica (Barth, 1969). A raíz de este traslado, está en juego la capacidad de las personas para mejorar su calidad de vida. Iain Chambers, aborda el tema de la inseguridad del lugar de partida y de llegada de los migrantes, situación a la que se ven forzados por su decisión (Chambers, 1994). Mientras Pierre Bourdieu considera que, para que sea viable la posibilidad de mejoras, se debe contemplar el capital escolar del individuo, cuyo peso relativo puede ser mucho más pequeño que el peso del origen social, en términos de familiaridad con la cultura (Bourdieu, 1991). Además, considerando a la música como arte, señala que es una de las manifestaciones simbólicas más representativas para el grupo (Bourdieu, 1991). Por lo tanto el chamamé es la música producto de sus gustos y sus costumbres, que forman parte de su tradición (Cragnolini, 1997).

Rubén Pérez Bugallo trata de legitimar al chamamé en su recopilación de danzas antiguas desde la época de la colonia refiriéndolo a la cultura hispana, como el fandango y valseado; mezclándose desde el Alto Perú al Paraguay, hasta la región del litoral argentino, con elementos propios de nuestra cultura; el aporte de la métrica de romances, seguidillas y coplas, en cuyos textos se transmitían las epopeyas de héroes y soldados de campaña, contadas en canciones, llamadas compuesto y triste; la instrucción jesuítica (Pérez Bugallo, 1996) que aportó lecciones de música a los nativos y los instrumentos que trajeron los inmigrantes europeos sustituyendo a los anteriores, sentaron las bases del chamamé. Esta denominación se concretó con la evolución propia de la música y su difusión (González, P., 2000).

Omar Corrado centra su atención en el doble movimiento en la trayectoria de Horacio "Chango" Spasiuk, desde los procesos históricos y culturales que gestaron su música; y la renovación que el acordeonista genera. Coincidimos con el autor al respecto que, el

chamamé es la expresión más desprestigiada del folklore argentino, y que ésta música del litoral llega

“desde las zonas más marginales y relegadas de sus propios contextos al mercado internacional” (Corrado 2000, 9), gracias a la labor de reconocidos y prestigiosos cultores impulsados desde el Movimiento Nativista (Pérez Bugallo, 1996).

Definiciones de términos a utilizar

1. Grupo de personas que formaron parte del evento

El grupo de personas que consume (baila o escucha) o produce chamamé, a quienes llamamos también cultores, forma parte del público que asiste a *El Club Olímpico*. Definirlo, implica entender porque existió este ritual chamamecero. Cardoso de Oliveira formula: *“... quizás uno de los fenómenos más comunes en el mundo moderno sea el contacto interétnico, entendiéndose por ello las relaciones que se dan entre individuos y grupos de diversas procedencias ‘nacionales’, ‘raciales’ o ‘culturales’”* (2007, 111). Él menciona en su trabajo la crítica de Fredrick Barth, al respecto de grupo étnico como “unidad portadora de cultura”, por lo tanto, “un grupo étnico designa a una población que (los ejemplos colocados en cada ítem son nuestros): se auto perpetua principalmente por medios biológicos (por ejemplo: isleños, paisanos); comparte valores culturales fundamentales, exteriorizados en formas culturales explícitas (rituales para tomar mate, bailar chamamé, modos de sacar a bailar); constituye un campo de comunicación e interacción (hablar en lengua *guaraní*); y posee un grupo de miembros que se auto identifican y son identificados por otros como pertenecientes a una categoría distinguible de otras del mismo orden” (devotos de El Gauchito Gil, ver foto 1).

Tomaremos la característica de compartir una cultura común como primordial, al considerarla Barth como resultado de una característica primaria y definitoria de la organización de los grupos étnicos (Barth, 1969,11). A su vez, Daniel Glaser afirma que “identificación étnica se refiere al uso que hace una persona de términos raciales, nacionales o religiosos para identificarse, y de ese modo, relacionarse con los otros” (Glaser, 1958).



Foto 1. Altar a El Gauchito Gil y la Virgen de Itatí. Formación tradicional chamamé.

Fecha: Domingo 6 de septiembre de 2009. Foto: Elisabet Lo Santos

2. Migración y asentamiento en la nueva sociedad.

El grupo de personas en un contexto de migración, tiene como consecuencia una serie de pérdidas vinculadas a subredes familiares y sociales de pertenencia, a los ambientes cotidianos y los estilos de vida (Cragolini, 1999).

“Por migración entendemos los desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia desde un lugar de origen a otro destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa” (Ruiz García, 2002, 19). Iain Chambers aporta que, la movilidad de personas siempre ha existido, pero en los últimos años se ha incrementado. Este fenómeno implica un

desplazamiento espacial que tiene como objetivo buscar mejores oportunidades de vida de los individuos, ya sea porque en su lugar de origen no existen tales oportunidades o porque no satisfacen todos sus criterios personales (Chambers, 1994). Además, señala que: *“la migración implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación”* (Chambers 1994, 7). La persona que decida esta situación, debe estar consciente del proceso de asimilación al que se va a enfrentar y saber que en muchos casos no es tan sencillo adoptar nuevas formas de convivir y de desarrollarse en una sociedad distinta a la suya. Es importante tener en cuenta que vivir en otra parte implica estar inmerso en diferentes identidades que se reconocen, se intercambian y se mezclan, pero *no se desvanecen*. En este sentido las diferencias funcionan no como barreras, sino más bien como signos de complejidad (Chambers, 1994). Las consecuencias de procesos de adaptación en la nueva sociedad generan enfrentamientos culturales entre la sociedad receptora y los nuevos pobladores.

La búsqueda de mejorar la calidad de vida y de salir adelante es una constante que siempre está presente en la cotidianidad del ser humano. Como todo fenómeno social la migración tiene consecuencias positivas y negativas dentro de los individuos y las sociedades. Dentro de los márgenes positivos encontramos la posibilidad de los migrantes de adquirir una inserción laboral en el nuevo medio (Chambers, 1994). El aspecto negativo se ve reflejado en un sentimiento de pérdida de identidad y de sus costumbres. En el proceso migratorio los factores positivos y negativos pueden atraer o repeler a los migrantes, cuya superación o asimilación depende de las características personales, tales como la educación, habilidades, sexo, raza, personalidad y aspiraciones (Chambers, 1994).

3. Costumbres, gustos y tradición.

El grupo de personas llega a la nueva sociedad trayendo consigo estilos de vida, costumbres, prácticas y hábitos que comparten entre sí, como grupo, propios del lugar que dejaron en el proceso migratorio. Ante la necesidad de reelaborar sus espacios propios y de mantener sus costumbres, se reúnen con “iguales” (Cragnolini, 1999) para manifestarse a través de la música: el chamamé, su rasgo más representativo.

Alejandra Cragolini dice que “el estilo de vida, es entendido en los términos de Pierre Bourdieu como un espacio social representado, ‘producto del habitus’ (Cragolini, 1999). El habitus definido como “sistema de disposiciones durables y transferibles, integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz condicionante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes y que él contribuye a producir”.

Si nos referimos a gusto, coincidimos con Bourdieu al respecto de su consideración de la música y su práctica:

“no existe nada que permita tanto a uno afirmar su ‘clase’ como los gustos en música, nada por lo que se sea tan infaliblemente calificado, la exhibición de la ‘cultura musical’ no es un alarde cultural como los otros: en su definición social, la ‘cultura musical’ es otra cosa que una simple suma de conocimientos y experiencias unida a la aptitud para hablar sobre ella. La música es la más espiritualista de las artes y el amor a la música es una garantía de ‘espiritualidad’. La música es el arte ‘puro’ por excelencia” (Bourdieu, 1991, 16).

La tradición consiste en todo lo que, folklórica o no, nuestros antepasados cultivaron y que ha llegado hasta el presente. Así, son tradicionales los usos y costumbres, las leyendas, las formas de expresión, los refranes, las canciones, los bailes y toda otra manifestación de la actividad o del modo de vivir de las generaciones anteriores que fueron conservándose hasta llegar a nosotros (Berrutti, 1960). Cuando las danzas nativas y tradicionales no reconocen autor o autores en particular, su estudio compete al folklore, ciencia que estudia todas las manifestaciones y creaciones colectivas del pueblo. Se las llama entonces danzas folklóricas, en términos de Pedro Berrutti. Sin embargo, en su Manual de Danzas Nativas, si bien sitúa al chamamé en Corrientes, no lo inscribe en el mapa, pero si a las demás danzas de la región; la nomenclatura que le da, no es como danza para bailar con coreografía, ya que no la tiene, como el gato, no obstante, hace una alusión pequeña sobre la característica de “danza enlazada independiente”, posicionándola en primer orden, dentro de un enunciado junto a otras del litoral (Berrutti, 1960).

Entre los cultores de chamamé, son habituales las siguientes manifestaciones en el baile: el *zapateo*, en señal de galanteo hacia la dama y una demostración de dones a los ocasionales oponentes dentro del público; y emitir un *sapukai*. El *sapukai* es una expresión de alegría, que en acepción guaraní, significa grito (Cragolini, 2000). Es la

exteriorización de diversas emociones con amplitud y extensión que están determinadas por la carga emotiva detonante, el contexto situacional y la habilidad personal de quien lo emite (Cragnolini, 2000). Generalmente ocurren entre un grupo de personas que comparten las mismas costumbres a modo de ritual.

4. Música: Folklore, litoral y especie-estilo.

La música como representación simbólica del grupo de migrantes, es la tradición más fuerte y auténtica, en términos de Cragnolini y Bourdieu. El chamamé, es reelaborado por sus cultores y es distintivo de ellos.

La voz folklore fue creada por el arqueólogo inglés William John Thomas designando “folk”: pueblo, gente, raza; y “lore”: saber, ciencia; para designar con ella el “saber popular”, la sabiduría del pueblo no adquirida en las escuelas (Berrutti, 1960). Dentro del folklore encontramos clasificaciones de diferentes tipos de música que tienen que ver con regiones geográficas, instrumentos musicales de las mismas, con ritmos y melodías en estrecha relación entre sí.

Las discusiones al respecto de género, estilo y especie no parecen llegar a una definición en común, desde la musicología y la etnomusicología (Hermo y Ruiz, 1997), tal vez es debido a que son recientes los estudios de la música popular en Latinoamérica. 42 Tomaremos al género como clasificación para vocal o instrumental (Vargas, 2008, clases tomadas en la cátedra Investigación y Producción de materiales II; Escuela de Música, UNR Humanidades y Artes). Dentro de la música folklórica se encuentran diferentes estilos o especies, entendidas en lo musical como una serie de elementos que tendrán características comunes, identificándolos como pertenecientes a un mismo conjunto. *Entonces el chamamé es una especie o estilo del folklore argentino, perteneciente a la música popular, que puede ser del género cantado o instrumental.* A pesar de que comprendemos al estilo o especie como indistinto, notaremos que para los cultores de chamamé existen estilos bien diferenciados según el compositor (según comunicación personal de un informante músico, enero de 2012).

Su ubicación geográfica es la región del litoral o mesopotámica de Argentina, que comprende las provincias de Corrientes, Misiones, Chaco, Formosa, Entre Ríos y norte de Santa Fe. El caso que nos ocupa se centra en los habitantes de diferentes partes de la

región del litoral que migran hacia el sudeste de la provincia de Santa Fe llevando consigo sus costumbres de fuerte raíz cultural.

Alejandra Cragnolini revela en sus publicaciones, que esta especie musical fue excluida de la concepción de folklore legitimada en 1940 cuando, desde hacía una década ocurría la migración interna de las provincias del litoral a las grandes urbes. Refiere a que se consideraron como “Institución Nacional” a: la zamba, la chacarera, el gato, el pericón, la cueca, la huella y la milonga (Cita de Rojas, 1951, 170 en Cragnolini, 1999). *Cabe destacar que el chamamé surge posterior a este acontecimiento*. Los supuestos de la exclusión fueron el pasado nativo y exótico del chamamé. A su vez, Pérez Bugallo relata que hacia 1900 las contradanzas: Pericón, Cielito y Media Caña, son sistematizadas por el Movimiento Tradicionalista quien impone el *pericón* como “Danza Nacional” (Pérez Bugallo, 1996).

5. Chamamé.

“Chamamé. Argentina. Danza Folklórica de pareja enlazada, originaria del ámbito rural de la provincia de Corrientes. De sólida vigencia en el área guaranítica del nordeste del país, su expansión, no solo como danza, sino también como expresión vocal-instrumental, abarca hoy casi todo el territorio...” (González, P. 2000, 534). Alejandra Cragnolini, a su vez, comenta en sus investigaciones de un pasado del cual se tiene un conocimiento confuso, que remite a la vinculación de ésta música con lo nativo y exótico (Cragnolini, 1999) “en los escritos producidos por los cultores del chamamé de la época [década del treinta y cuarenta, en adelante] es constante la alusión, en tono certero, sobre la filiación guaraní (Cragnolini, 1999). La etimología de la palabra, según las referencias del profesor Juan de Bianchetti, refiere que este vocablo tiene su origen en la frase: “*che amoá memé*”, que traducido al castellano significa “doy sombra a menudo constantemente”, tiene directa relación con el término enramada. Los bailes chamameceros en Corrientes, se efectuaban bajo las enramadas que protegían del inclemente sol de las siestas y del rocío en las madrugadas. Sacándole algunas letras a la expresión en guaraní queda formada la palabra chamamé (Brisighelli y Piñeyro, 2001). Según Pablo González, en la década de 1930, el nombre chamamé se afirmó definitivamente en la región, desplazando a todas las denominaciones anteriores y coexistentes en el primer período, tales como polka correntina, litoraleña, canción correntina y chamamé correntino. “Esta

denominación, apareció por primera vez en una de las fases de disco de 78 rpm, aplicado a *Corrientes Poty (La flor de Corrientes)*, tema compuesto por Francisco Pracánico con texto de Novillo Quiroga y grabado en 1931 por el cantor paraguayo Samuel Aguayo para el sello RCA Víctor.” (González, P., 2000). Según Rubén Pérez Bugallo (1996), los aportes de los inmigrantes, fueron definitorios y se constituyeron en característicos, el acordeón reemplazó al arpa, y la polka se suma a las especies del litoral de tal manera que hasta se llegó a confundir o, a mal llamar al chamamé como polka correntina.

Para los cultores de chamamé existen tres estilos bien diferenciados (según comunicación personal de un informante músico, enero de 2012): los cocomaroleros, los montieleros y los tarragoceros. Todos ellos exponentes de sus propios estilos dentro del chamamé, nacieron en localidades de Corrientes: Tránsito Cocomarola en San Cosme, Ernesto Montiel en Paso de los libres y Tarragó Ros en Curuzú Cuatiá, su hijo Antonio Tarragó Ros, de la misma ciudad, continúa con su estilo innovándolo. Sus composiciones lograron popularidad no solo para los cultores de esta especie, sino también a nivel mundial.

6. Acercamiento a definiciones de ritual, bailanta y fiesta popular.

Ritual es una “expresión cultural del hombre por medio de la música para mostrarse como sujeto histórico”. Para definirlo de una manera más amplia, es un conjunto de acciones que se consuman en forma grupal o individual por devoción a algo o alguien en particular, con manifestaciones referenciales de quienes lo profesan; en un ritual se puede otorgar ofrendas, tener gestos particulares y característicos solo para esa ocasión (o pertenecientes a otros rituales no excluyentes), ocupando un espacio y tiempo determinado.

Para Rubén Pérez Bugallo el chamamé es una especie folklórica; sin embargo, Pablo González lo asume como género dentro de una *bailanta* coincidiendo con Alejandra Cragnolini sobre género (Cragnolini, 1999). El término *bailanta* refiere a un baile popular, antiguamente de polka y chamamé, con músicos de la región.

Pierre Bourdieu, cuando enuncia sus conceptos de estética popular, asume que, en general,

“el espectáculo popular es el que procura, de forma inseparable, la participación individual del espectador y la participación colectiva en la fiesta cuya ocasión es el propio

espectáculo” porque, por una parte, ofrece “satisfacciones más directas, más inmediatas” pero, por otra, porque “mediante las manifestaciones colectivas que suscitan y el despliegue del espectacular lujo que ofrecen, satisfacen al gusto y al sentido de la fiesta, de la libertad de expresión y de la risa abierta, que liberan al derribar las convenciones y las conveniencias” (Bourdieu 1989, 32).

Por lógica entendemos que, inicialmente, el grupo de personas se encuentra para vivir una fiesta, en torno a la práctica del chamamé, dándole al participar la connotación de popular por el masivo reconocimiento.

Llamaremos música popular a aquella que, sin detrimento de su origen, es distribuida por los medios masivos de comunicación. Si bien el chamamé nace en un ámbito rural, su asentamiento y posterior difusión radial, a través del disco se da, primeramente en Buenos Aires (Cragnolini, 1997).

El encuentro en *El Club Olímpico*

Rosario y sus alrededores, fueron considerados como uno de los centros de difusión de chamamé más importante en nuestro país, con las bailantas iniciadas por Emilio Chamorro y Ramón Merlo. Por allí pasaban grandes figuras del chamamé y del folklore. “El Rancho de Ramón Merlo” (Pérez Bugallo, 1996, 166), es el más renombrado, fue dirigido por Don Ramón Merlo, quien por cuestiones de salud, solicita a sus hijos que continúen su labor de años. Raúl Merlo, hijo de Ramón, bajista autodidacta y conductor-animador, dirigió la organización de los bailes de chamamé los domingos y feriados, en diferentes sitios hasta llegar al club objeto de nuestro estudio. A este lugar de encuentro se lo llama indistintamente “*Guajojó*”, debido a que es el sobrenombre de Raúl, que significa pájaro del monte chaco-salteño (datos de comunicación personal en la entrevista I a Raúl Merlo, el 17 de Octubre de 2007), como así también “*El Club Olímpico de Mitre al 1100*”, “*El Club Olímpico*” o “*El Olímpico*”.

El grupo de personas que asistía a *El Club Olímpico*, proviene de la migración interna que, desde la crisis mundial de los años treinta, se produjo en nuestro país, en mayor cantidad desde Corrientes y Entre Ríos, y en menor número desde Misiones, Formosa, Chaco y el norte de Santa Fe hacia las grandes urbes. Estos contingentes que vinieron a Rosario en busca de mejores condiciones laborales que las que ofrecía su lugar de origen, no obtuvieron el resultado que esperaban (Cozzi, 2008). En Rosario, se

necesitaba mano de obra especializada, debido a un proceso de industrialización, por un lado, y de una clase social en ascenso que, anteriormente hacía los trabajos pesados, por otro lado. Pero los nuevos pobladores no contaban con la demandada instrucción. Por lo cual fueron contratados para empleos de baja calificación como albañiles, operarios en frigoríficos y fábricas o personal de limpieza, generalmente en condiciones de explotación y mal remunerados (Cagnolini, 1997, 101). Villa Gobernador Gálvez, lindera hacia el sur con la ciudad de Rosario, es una localidad con costos más accesibles para vivir, que la gran urbe, donde los migrantes encontraron mejores posibilidades para su asentamiento. Mantener vivas las costumbres junto a sus pares a través de la música, es una consecuencia de la migración y que, la representación simbólica más fuerte, en términos de Cagnolini (1999) y Bordieu (1991), para quienes constituyen el público de *El Club Olímpico*, a través de la práctica del chamamé. La actividad de encontrarse para bailar o compartir comidas propias de su cultura, determina la búsqueda de satisfacción personal. A la vez, al convivir en una sociedad diferente a la de sus orígenes, con otros paisajes, suscita la necesidad de conquistar espacios propios, en términos de Alejandra Cagnolini (ver foto 2).



Foto 2. Pareja con trajes típico bailando chamamé en El Club Olímpico.

Fecha: Domingo 7 de de noviembre 2010. Foto: Elisabet Lo Santos

CONCLUSIONES

El chamamé es un estilo musical joven dentro del folklore argentino, comparado con el Pericón o la zamba que fueron titulados como emblema nacional en la época de Ricardo Rojas (1882-1957), mientras que el gran aluvión migratorio del litoral comenzó en 1930, y continúa actualmente.

Como todo fenómeno social la migración tiene consecuencias positivas y negativas dentro de los individuos y las sociedades. Dentro de los márgenes positivos encontramos la posibilidad de los migrantes de adquirir una inserción laboral en el nuevo medio (Chambers, 1994). El aspecto negativo se ve reflejado en un sentimiento de pérdida de identidad y de sus costumbres. En el proceso migratorio los factores positivos y negativos pueden atraer o repeler a los migrantes, cuya superación o asimilación depende de las características personales, tales como la educación, habilidades, sexo, raza, personalidad y aspiraciones (Chambers, 1994).

El grupo de personas, en contexto de migración, se reunían entre iguales, según Cragolini, en torno a la práctica del chamamé, con el fin de mantener, vivenciar y transmitir su sentir, sus costumbres, a las siguientes generaciones, en un entorno familiar, en *El Club Olímpico de Villa Gobernador Gálvez*. Este grupo de migrantes, desde su práctica de baile, comparten comidas y bebidas, logrando popularizar su música y con ello, la transferencia cultural. Al escuchar un chamamé, el público se reúne y se manifiesta con sus rasgos culturales. Las características propias en el ritual de la bailanta, el zapateo, sapukai y el cabeceo, transcurren en un ambiente distendido con la música que los moviliza.

“El baile de chamamé, danza de pareja enlazada, constituyó la práctica ‘tradicional’ más vital y activa en el desarrollo del proceso migratorio...” (Cragolini 1997, 100). El chamamé, música argentina, en vías de legitimación, perteneciente al folklore, sigue conquistando adeptos, a través de los medios de comunicación, gracias a la innumerable producción nacional de nuevos exponentes del estilo, tradicionales y vanguardistas.

Bibliografía

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries, The Social Organization of Cultural Difference*. Boston: Little Brown and Co.

- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización de las diferentes culturas*. México: FCE.
- Berrutti, P. (1960). *Manual de Danzas Nativas*. Buenos Aires: Ed. Escolar.
- Bourdieu, P. L. (1989). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona : Taurus.
- Brisighelli, Héctor y Piñeyro, Enrique (2001). *Chamameceros (Poemas y Recuerdos)*, Tomo II, Rosario, s.e.
- Cardoso de Oliveira, R. (1971). "Identidad étnica, identificación y manipulación". *América Indígena*, Vol. XXXI(4), s.n.p.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social, Clásicos y contemporáneos en Antropología*. (CIESAS, Ed., & V. M. Rodríguez, Trad.) México, D.F.: Grupo Comercial e Impresos Cóndor.
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura, identidad*. Bs. As.: Amorrortu editores.
- Corrado, O. (2000). "*Migraciones y permanencias: El Chango Spasiuk*" *Actas del III Congreso Latinoamericano de Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. (IASPM, Editor) Recuperado el 9 de Noviembre de 2013, de <http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/10/Corrado1.pdf>.
- Cragolini, A. (1997). "El chamamé en Buenos Aires. Recreación de la música tradicional y construcción de la identidad en el contexto de migración". *Música e Investigación*, 1(1), 99-115.
- Cragolini, A. ((Autumn/Winter) de 1999). "*Representaciones sobre el origen del chamamé entre migrantes correntinos residentes en Buenos Aires. Imaginario, música e identidad*". (Jstor, Editor, & Jstor) Recuperado el 19 de 03 de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/780023>.
- Cragolini, A. (2000). "El sapukai en bailes de chamamé en Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Música, emoción y tradición en migrantes correntinos". *Música e Investigación*, 3(6), 143-152.
- Diccionario guaraní*. (s.f.). (Misiones) Recuperado el 28 de Septiembre de 2013, de <http://diccionario.misionesonline.net/palabra/Ojoma>.
- González, J. P. (Enero-Junio de 2001). "Musicología Popular en América Latina: síntesis de sus logros problemas y desafíos". *Revista Musical Chilena*, 38-64.
- González, P. B. (2000). González, Pablo B., "Chamamé", *Diccionario de la música española en Hispanoamérica*. III, 534-535.

Hermo, Elena; Ruiz, Irma (1997) “¿Qué significado se le asigna al concepto de estilo musical en musicología histórica y etnomusicología?” (Segundo tema de discusión en Mesa Redonda), en *Música e Investigación*, Año 1 (1), Buenos Aires, p. 85.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo1.pdf. (s.f.).

Recuperado el 11 de julio de 2013

<http://www.chamame.com.br/la-bailanta>. Recuperado el 18/9/2013.

<http://es.scribd.com/doc/14169000/Libro-de-Roberto-Cardoso-de-Oliveira> (s.f.)

Recuperado el 10 de noviembre de 2013

<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/libros/librocardoso.pdf> (s.f.) Recuperado el 12 de agosto de 2013

<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/10/Corrado1.pdf>. (Octubre de 2011).

Recuperado el 9 de noviembre de 2013

<http://www.jstor.org/stable/780062> (s.f.). Recuperado el 19 de 03 de 2013

<http://www.raicesargentinas.com.ar/Notas/notas/gauchitoqil.htm>. Recuperado el 7 de Octubre de 2013

Lo Santos, E. (2014). “El Club Olímpico: un encuentro chamamecero en Villa Gobernador Gálvez”. *Actas de III Jornadas de la Música* (pp. 87-90). Rosario: UNR Facultad de Humanidades y Artes.

Perez Bugallo, R. (1996). *El Chamamé*. Bs. As.: Ediciones El Sol.

Ruiz García, Aída (2002) Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño. En http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo1.pdf, (Página consultada el 12-11-2013).

9. La educación musical en la construcción de la identidad y la ciudadanía

Ponencia escrita y audiovisual

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

María Paula Pisarello

Romina Oliva

*Instituto Superior de Música perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la
Universidad Nacional del Litoral*

La apertura semántica que provoca el arte es esencial en la elaboración de conceptos, la apropiación de la palabra y la construcción de la identidad. Esta última va ligada al proceso de construcción de la ciudadanía. Ambos procesos involucran aspectos colectivos e individuales que a su vez conforman la memoria social- impregnada de contenido político.

La música como área de la educación artística nos brinda múltiples herramientas para lograr una formación integral y así, realizar distintas lecturas del mundo pluralizado en el que vivimos. Estas herramientas generan espacios en los cuales se promueve el acceso a códigos de expresión y comunicación; se desarrollan, profundizan y modifican conocimientos previos acerca del mundo; se experimenta el placer a partir del propio progreso en sus posibilidades expresivas y creativas; se articulan los contenidos de este área con otras.

Para utilizar estas herramientas, es necesario tener en cuenta que nuestra sociedad está siendo atravesada por un proceso de pluralización en una multiplicidad de aspectos: culturales, educativos, identitarios, entre otros.

El objetivo del presente trabajo es identificar algunas de las herramientas que nos brinda la música en la construcción de la identidad y la ciudadanía y emplear las mismas a través de actividades aplicadas en base a determinados ejemplos musicales.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la identificación de algunas herramientas que nos brinda la música en la construcción de la identidad y la ciudadanía y cómo emplear las mismas a través de actividades aplicadas en base a determinados ejemplos musicales. Estas herramientas están dirigidas a los docentes de música, y las actividades a estudiantes de la escuela secundaria.

Para identificar e indagar estas herramientas, es necesario comprender el mundo en el que estamos insertos. Actualmente se transita un proceso de pluralización que se da en todos los campos, áreas y disciplinas. Esta pluralidad da cuenta de la multiplicación de los saberes y de las nuevas asociaciones e interacciones de diferentes formas de saber. Estas multiplicidades se intensificaron con la aparición de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Dichos factores dan lugar a una sociedad del conocimiento que exige una percepción múltiple a partir de una mirada global y simultánea.

En este mundo pluralizado, la educación artística junto con otras áreas, tienen un rol fundamental: *ofrecer instrumentos que permitan distintas lecturas del mundo pluralizado y herramientas para construir el lugar en el mundo* (Muiños de Britos, S. M. 2008).

Dentro de la educación artística, la música nos abre ideas a nuevos conocimientos y a la interpretación plural de significados, formando parte de un proceso de alfabetización que no se limita a la lectura y escritura, sino que involucra las múltiples formas de saber. Sirve como puerta de acceso a una experiencia que integra todos los aspectos y nos brinda instrumentos y aptitudes para establecer vínculos de pertenencia a una cultura.

La música está unida a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad. Es una forma de expresión simbólica producto cultural que gesta y amalgama identidades. Es por ello que tiene un rol fundamental en la construcción de la identidad y la ciudadanía tanto en términos individuales como colectivos.

Herramientas

Una de las herramientas que brinda la música en la construcción de la identidad y ciudadanía es la **posibilidad de participar individual y colectivamente en el hacer musical**. Si la ciudadanía “*se define en el hacer, son las prácticas el territorio privilegiado*

para explorar la participación” (Reguillo Cruz, R. 2000). Participar de forma activa en la clase de música fomenta esta construcción, ya que permite intercambiar ideas y compartir diversas formas de expresión con otros.

Además las actividades de participación y creación en música son las que promueven algunos atributos de la creatividad como *“la originalidad, la curiosidad, la resistencia, el carácter lúdico (por el placer de buscar diferentes vías, intentar nuevas respuestas), la autoconciencia y la libertad”* (Malbrán, Silvia 2007). Dentro de este espacio de participación, que muchas veces se da espontáneamente y otras, mediante actividades que son diseñadas previamente por los docentes, cada uno aporta su carga subjetiva y su propia identidad.

Se entiende a la identidad como *“...el conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad. Estos rasgos caracterizan al sujeto o a la colectividad frente a los demás”* (Rondina, 2010).

“La música está completamente inmersa en nuestra vida, y tal es así que desarrolla un papel fundamental en el inconsciente individual y colectivo de las personas” (Herraiz Portillo Marta. 2012). Logra indagar y penetrar en la conciencia emocional, que forma parte de la historia sonoro-musical de cada persona. Este registro sonoro que cada uno almacena dentro, genera una identidad: por un lado individual como seres autónomos y únicos, y por otro como parte de un grupo social.

Si no se tiene en cuenta toda esa carga que el alumno trae consigo, se torna difícil cooperar en la construcción de la identidad y ciudadanía de los alumnos. Entonces, para lograr esto es necesaria la permeabilidad docente. Refiriendo con este la apertura del docente para con los conocimientos previos de los alumnos. Estos conocimientos previos forman parte de la identidad, antes mencionada. Es necesario estimular la propia subjetividad de cada educando y *permitirles “conectarse con la expresión, con las emociones, con las propias capacidades”* (AAVV 2008) y así promover los procesos de construcción de la identidad.

Respetar los gustos musicales y la historia musical de cada uno, es fundamental en este aspecto.

Como segunda herramienta, **la música brinda la posibilidad de evaluar de distintas maneras** las actividades planteadas y los contenidos musicales del currículo.

Todas las personas tienen diferentes formas de expresarse y de resolver diversas situaciones. Cada docente debe ofrecer múltiples posibilidades y respetar la forma de expresarse que cada sujeto tiene. La evaluación es una instancia fundamental ya que es un proceso de retroalimentación entre el docente y el alumno.

En música es el proceso del trabajo musical el eje central de la evaluación, y no solo el resultado final. Por esto mismo se entiende que *“son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha de un proceso”*.⁸⁰

El docente puede utilizar una amplia gama de instrumentos de evaluación que permiten exponer habilidades y conocimientos de los alumnos a lo largo de todo el proceso: registros auditivos y visuales, registros anecdóticos, autoevaluación y coevaluación entre otros. Este último instrumento es uno de los que se dan con mayor frecuencia en el área musical, ya que incluye el trabajo en equipo- ya sea al momento de una interpretación individual o grupal, ejecución vocal y/o instrumental.

Es necesario establecer criterios de evaluación para que de este modo haya pautas comunes dentro de la heterogeneidad y diversidad que se presenta en un grupo. Para poder así respetar los diversos procesos y resultados de cada persona y poder analizar dichas subjetividades de la manera más objetiva posible para evitar injusticias.

Lo planteado en estos últimos párrafos, refuerza la idea inicial de que la música nos brinda herramientas en la construcción de la identidad y la ciudadanía, ya que al permitir diversas formas de evaluar respeta las subjetividades e identidades características de cada individuo, y de grupos, siendo permeable así los contenidos a evaluar con la manera que tienen los alumnos de comprender, expresar, comunicar y transmitir estos.

Como tercera herramienta, **la música, dentro de las áreas artísticas, permite intercambios y confrontaciones, asentadores del pensamiento crítico.** A partir de ello los alumnos comienzan a asumirse, como *“agentes activos, capaces de analizar críticamente y actuar en pos de su transformación”* (Freire, Pablo. 1987)

Una actividad musical planteada desde este punto de vista, debe incluir una parte dedicada a la reflexión de lo realizado, sobre lo propio y lo de los demás.

A partir de la reflexión pueden generarse cambios y mejoras en la práctica musical de cada alumno.

⁸⁰ Como se cita en: Martino C. Visible en: Musifica. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://www.musifica.com/2014/08/16/instrumentos-de-evaluacion-en-musica/>

Ser críticos frente a las obras de arte- en este caso una pieza musical-, es entenderla en su profundidad, es poder analizar cada aspecto de la misma, desde lo puramente musical, hasta lo verbal.

“Analizar la música como objeto de conocimiento implica reflexionar acerca de qué escuchamos y cómo escuchamos” (Alicia Campastro – Silvia M. Carabetta. 2001). Es necesario para ello, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la memoria histórica y la libre expresión.

Una herramienta que no todas las disciplinas poseen es que **la música permite comunicar mensajes de una manera diferente a la convencional**. Comunicar es una necesidad y a través de ella se transmiten sentimientos, emociones, historia, memoria.

“Todos los humanos necesitamos de la música así como el ser humano necesita históricamente del lenguaje, todos creamos o utilizamos cierta música en un contexto histórico” (Hormigos, J. y Cabello A. M. 2004).

A través de la música, por ejemplo, se pueden dar mensajes en forma de metáforas, que son *“códigos de significación no convencional que surgen en diversos contextos de la actividad humana, cuando un signo es interpretado en términos de otro”* (Graciela Edith N. 2012). De esa manera se generan códigos que deben ser entendidos por parte del oyente frente a determinada música que utiliza la metáfora. Es importante hacer hincapié en estos códigos cuando analizamos la letra de una canción.

Las alusiones también están presentes como contenidos a transmitir en la música. Entendiendo que aludir a algo es hacer referencia a un objeto o persona mediante palabras que no son directas, sino indirectas. En las canciones de protesta se pueden ver clara mente las alusiones.

Es sumamente importante en nuestra sociedad, la posibilidad que nos brinda la música de transmitir sentimientos, emociones e historias de personas.

Entonces aquí encontramos otra herramienta – dentro de la capacidad de comunicar – y es que **la música permite conocer la historia, la cultura, y la memoria social de cada pueblo**.

La música va transformándose junto con el transcurrir de la historia y de los lugares. Van cambiando sus características, sus saliencias, sus elementos musicales - entre otros- ; y ello se debe a que la música muta junto con la historia de cada pueblo. Por esto

mismo, está cargada de connotaciones y significados que forman parte de nuestra memoria social. Porque conlleva significados que responden a la sensibilidad particular y colectiva de un momento histórico, en un determinado lugar. Conlleva una memoria emocional de la historia de un país o región, en un determinado contexto socio-histórico. Utilizando de esta forma, diferentes elementos musicales, saliencias, peculiaridades, que responden a esta memoria social conformada a partir de identidades colectivas características.

Y por esto mismo, a partir de la música se puede conocer nuestra historia y cultura, apreciando este arte desde el contexto en el que fue creada. Porque *“El valor estético de una obra depende no sólo de sus propiedades observables, sino que depende también de sus propiedades externas, esto es, de sus relaciones con otras cosas en el mundo”*.⁸¹

La música, como se mencionó anteriormente, tiene carácter histórico y por lo tanto forma parte de nuestra identidad cultural. Y como tal tiene el poder de ser una **herramienta de transformación social**.

Porque la música es un lenguaje que permite la expresión de sentimientos, de ideas, pensamientos, pero también es un medio de protesta, de crítica y permutaciones sociales. Y si bien la carga cultural que pueda tener la música se conserva, puede variar la interpretación política- pero nunca desaparece- que se transforma y evoluciona.

ACTIVIDADES

En la presente sección, se exponen algunas actividades significativas, propuestas en torno a la canción “Latinoamérica” de Calle 13. El objetivo es lograr un análisis de la misma, que permita a los alumnos participar respetando la subjetividad de cada uno y la identidad colectiva, utilizando recursos musicales y mostrando las herramientas antes mencionadas.

Las actividades están dirigidas a alumnos de tercer año de escuela secundaria y pueden ser adaptadas para otros niveles utilizando diferentes canciones.

⁸¹Como se cita en: Prados Sillero, O. (2006). Visible en: Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco”. Córdoba- Argentina. Recuperado de: <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-5/221-musica-y-perspectiva-historica>

Como primer paso de este análisis se realizan actividades enfocadas al texto de la canción. Se trabaja sobre la temática de la cual trata, a quien está dirigida y el contexto en el que fue compuesta.

Ineludiblemente al analizar el texto, aparecen metáforas y alusiones en relación a la historia y la memoria latinoamericana a partir de la crítica y protesta que refleja la canción. Estos recursos literarios utilizados en la música permiten alcanzar un nivel de abstracción que es característico en esta área.

Este análisis de metáforas, alusiones y otros contenidos de la letra, puede ser más fructífero si se realiza en grupos -lo cual permite intercambios de ideas-.

Otra actividad puede destinarse a identificar las partes de la canción, lo cual permite entender como está compuesta la misma y analizar otros aspectos. A partir de la identificación de las partes y el previo análisis de la letra, se reflexiona sobre la relación entre texto y música.

Luego de conocer en profundidad la canción, se comienza el trabajo puramente musical, partiendo desde el canto, en el cual los grupos conformados interpretan sus partes asignadas.

Otras actividades deben estar enfocadas a la creación y la ejecución musical. Para ello se pueden identificar los patrones rítmicos más sobresalientes de la canción, y ejecutar los mismos con el cuerpo, mientras se canta un fragmento breve de la canción, acompañados de algún instrumento armónico.

Luego los grupos crean una nueva letra sobre este fragmento del tema musical, a partir de una temática asignada relacionada con la letra de "Latinoamérica".

A modo de cierre cada grupo canta sus versos, intercalando el estribillo de la canción original, con los versos creados, dando lugar a una "nueva" canción.

CONCLUSIÓN

En el presente trabajo, se elaboraron herramientas que aporta la música en la construcción de la identidad y la ciudadanía, a partir de la identificación y recolección de datos aportados por diversos autores (musicólogos, docentes, investigadores).

El objetivo que persigue la ponencia, es aportar a los docentes de música y de otras áreas artísticas estas herramientas para que las tengan en cuenta en su práctica y se planteen actividades significativas en torno a las mismas.

Es fundamental tener en cuenta el contexto actual al momento de realizar dichas actividades. Ya que se transita un proceso de hibridación cultural, en el cual cada sujeto busca identificarse con distintas cuestiones y los docentes deben atender a las particularidades que se dan en esta dinámica plural.

A partir de ello, se elaboraron una serie de actividades a modo de propuesta en torno a una canción. Es interesante tener en cuenta al momento de seleccionar ejemplos musicales el contenido de las mismas como constructoras de la identidad y la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2008) *Arte y ciudadanía. El aporte de proyectos artístico culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Secretaría de cultura de la Nación, UNICEF.
- Blanco, O.; Scaraciottoli, E. (2014). *Las letras de rock en Argentina. De la caída de la dictadura a la crisis de la democracia 1983- 2001*. Buenos Aires. Colihue.
- Camillioni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Espinosa, S. (2008). *Antecedentes históricos- estéticos del arte sonoro contemporáneo en* ESPINOSA, S. (2008) *Escritos sobre audio-visión. Lenguajes, tecnologías producciones*. Buenos Aires. Ed. UNLA.
- Flores, S. (2010) *Sociedad, cultura y educación musical* en GIRADLES, A. (coord.) *MÚSICA. Complementos de la formación disciplinar*. GRAO Barcelona.
- Freire, Pablo. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Frega, A. L. (2006) *Pedagogía del arte*. Buenos Aires. Editorial Bonum,
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Gainza, V.; Méndez Navas, C. (2004) (compiladoras). *Hacia una educación musical latinoamericana*. Comisión Costarricense de cooperación con la UNESCO.
- Gallego García, R. (2001) *Arte, cultura y estéticas contemporáneas*. Argentina- Uruguay. Edites Gran editora.
- Giménez, L.; Aguirre I.; Pmentel, L. G. (2010). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Editorial Fundación Santillana.

- Hormigos Jaime y Cabello Antonio Martín. 2004. *La construcción de la identidad juvenil a través de la música*. Universidad Rey Juan Carlos
- Ibarretxe, G. (2010). *Diversidad y educación musical* en GIRADLES, A. (coord.) *MÚSICA. Complementos de la formación disciplinar*. GRAO Barcelona.
- Jiménez, I.; Aguirre, I.; Pimentel, L. (2009). *Educación Artística Cultura y ciudadanía*. España. Fundación Santillana.
- Malbrán Silvia. (2007). *Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música*. Buenos Aires.
- Muñoz de Britos, S. M.: *Arte y educación. Plurales y sentidos. Hacia una pedagogía de la pluralidad*. En ESPINOSA, S. (2008). *Artes integradas y educación*. UNLA
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido, silencio*, en *Memoria, olvido y silencio*. La Plata, Al Margen.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- Sagastizabal, M. (2000) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario. Ediciones IRICE.
- Swanwick, K. (1991). *Música pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Terigi, F.; Calvo, M. y otros. (1998). *Artes y escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Vivanco, P.; Gainza, V. (2007). *Música in dependencia: educación y crisis social*. Buenos Aires. Editorial Lumen.
- Zemelman, H.; Quintar, E. (2005). *Pedagogía de la dignidad del estar siendo*. entrevista de Jorge Rivas Díaz.

PÁGINAS WEB

- Martino C. Visible en: Musifica. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://www.musifica.com/2014/08/16/instrumentos-de-evaluacion-en-musica/>
- Prados Sillero, O. (2006). Visible en: Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco". Córdoba- Argentina. Recuperado de: <http://www.csmcordoba.com/revista-musicalia/musicalia-numero-5/221-musica-y-perspectiva-historica>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. Visible en: Currículum en línea. Chile. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21297.html>

Chacón Solís, L. A. (2012). Visible en: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 9. Costa Rica. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/42805/40677>

10. La inserción de la etnomusicología en espacios culturales

Comunicación de avance investigativo

Estética, política y construcción de ciudadanía: el rol de la educación artística

Carolina Ovejero

Museo - Acción Cultural - SADAIC

Resumen

Actualmente desarrollo mi actividad laboral en el Museo “Vicente López y Planes” de SADAIC. En él se halla una diversa cantidad de instrumentos musicales que pertenecieron a algunos de los compositores de dicha institución.

Mi trabajo en este sector ya cuenta con otras investigaciones relacionadas con el estudio del público visitante, la función del educador de museos y el rol de la etnomusicología –la cual nos habilita a realizar trabajos con proyección social⁸².

El propósito a lograr, consiste en ampliar los horizontes de estos campos procurando la inserción de la etnomusicología en espacios de acción cultural.

La tarea educativa del museo, es una de las más relevantes, es la que incorpora visitantes. Ésta se puede llevar cabo mediante diferentes técnicas –visitas guiadas, exposiciones didácticas, conferencias, espacios de reflexión, conciertos- que actualmente aplico y estimo contribuyen al desarrollo de la Educación artística.

Desde estas funciones es que considero al etnomusicólogo, como educador, con el compromiso de construir y consolidar identidades desde el punto de vista del rol ciudadano.

La inclusión de este Museo en la duodécima edición de la Noche de los Museos 2015, fue el corolario de toda esta actividad.

Introducción

La Etnomusicología se ocupa de hechos sonoro-musicales, a partir de ello la investigación musical, la preservación, la difusión y la enseñanza. Por nombrar a grandes rasgos las implicancias de esta disciplina.

⁸² (Boletín de la AAM, 2003; Claro, 1967; Puig, 2007)

El fenómeno musical es considerado como hecho significativo de cada cultura y de cada época. Por lo tanto no sólo se estudia, investiga y analiza como fenómeno sonoro en sí mismo sino también como construcción cultural, hecho social y lenguaje de comunicación.

Es por ello que esta disciplina, basa su accionar en la consideración y reflexión acerca de *qué es la música para el hombre y de cómo se ha relacionado o relaciona con ella en cada instancia témporo-espacial* (Schärer⁸³, 2012).

Actualmente mi proyecto se basa en el rol de la etnomusicología y del etnomusicólogo en el espacio museístico “Vicente López y Planes” de SADAIC –de ahora en adelante el MVLP-, lugar en el que me desempeño laboralmente desde hace más de 5 años– y es en este punto también donde participa la articulación de la educación artística orientada hacia la ciudadanía y su construcción identitaria.

El MVLP depende del Área de Acción Cultural de SADAIC, cuyas siglas significan “Sociedad Argentina de Autores y Compositores de Música” y se trata de una entidad civil, cultura y mutualista.

Esta Sociedad defiende los *derechos autorales* que resultan de la creación de las obras musicales que generan sus asociados, percibe las regalías que producen estos derechos de autor y las distribuye equitativamente según lo recaudado.

Esta institución nace el 9 de junio de 1936 como producto de la fusión de dos sociedades de autores, el Círculo Argentino de Autores y Compositores de Música y la Asociación de Autores y Compositores de Música.

Al ser una entidad cultural cuenta con un departamento de Acción Cultural del que depende el archivo de Música de Cámara “José Bragato”, el Coro de SADAIC, la fonoteca y la videoteca, el ciclo de recitales gratuitos y abiertos al público en general, la copistería, la biblioteca especializada “Blas Parera”, el Instituto de Iniciación autoral “Sebastián Piana” y las escuelas de música del interior del país, además del Museo.

Antecedentes

Primero me referiré a los antecedentes del MVLP como espacio cultural y en una segunda parte de este desarrollo intentaré mostrar los abordajes probables para aplicar las

⁸³ Schärer, Lidia (2012): Comunicación personal

incumbencias y objetivos de la carrera de Etnomusicología así como también el rol comprometido con la educación y la ciudadanía.

El MVLP fue inaugurado un 31 de enero de 1962 con la aprobación de su Directorio bajo el segundo período de la presidencia del Sr. Santiago Adamini quien vio interrumpida su labor por la intervención estatal ocurrida el 23 de diciembre de 1964. Luego de este suceso los bienes materiales de este Museo fueron trasladados a un inmueble deshabitado perteneciente a SADAIC; hubo una ordenanza para que todos los elementos del MVLP, fueran distribuidos hacia otros sectores de la entidad (Moirón, 1971). Hasta ese momento el “Museo del tango” –como lo llamaban y reconocían popularmente aunque su nombre oficial era el “Museo de la Música Argentina”- contenía alrededor de 100 valiosas piezas, además de contar con fotografías relacionadas a Músicos de la “Guardia Vieja”.

El 11 de Diciembre de 1984 se reabre el MVLP en el primer piso de la sede central de SADAIC en Lavalle 1547 y al año siguiente, en honor al bicentenario del nacimiento del autor de la letra de nuestro Himno Nacional se lo bautiza con el nombre de “Vicente López y Planes”⁸⁴.

El museo cuenta hoy con más de 300 piezas de valor cultural⁸⁵, entre las que se incluyen la guitarra de Carlos Gardel, el piano de Enrique Santos Discépolo, el bandoneón de Eduardo Arolas “El tigre del bandoneón”, el Violín corneta de Julio De Caro, además de fotos y cuadros, entre otras valiosas piezas, como así también diversos instrumentos de folklore⁸⁶.

En el año 2011 varios objetos que forman parte del MVPL fueron enviados en calidad de préstamo a la “Casa Nacional del Bicentenario” para ser exhibidos en la muestra dedicada a la “*Historia de la Música en la Argentina. 200 años*”⁸⁷, que organizó el Ministerio de Cultura, entre ellos:

- 1- Guitarra de Carlos Gardel.
- 2- Guitarra de José Razzano.
- 3- Bandoneón de Eduardo Arolas.
- 4- Armonio de Vicente Greco.
- 5- Violín corneta de Francisco Canaro.

⁸⁴ Revista informativa interna de SADAIC – Año 1985

⁸⁵ Memoria y Balance SADAIC – Ver bibliografía

⁸⁶ Idem nota 2 – Año 2011

⁸⁷ <http://www.casadelbicentenario.gob.ar/12105/agenda-y-noticias/agenda/musica-en-argentina-200-anos-2>

- 6- Violín corneta de Julio De Caro.
- 7- Máquina de escribir de Homero Expósito.
- 8- Requinto de Hilario Cuadros.
- 9- Caja con chirlera de Margarita Palacios.
- 10- Quena de Andrés Chazarreta.
- 11- Caja de Andrés Chazarreta.

A partir de ese año, es cuando comienza una etapa de revalorización y difusión del MVLP en el que se insertan como actividades, numerosas visitas programadas adecuadas a los intereses del público como también una cantidad de muestras temporarias y rotativas en el hall central de la institución -con el fin de difundir el museo fuera de su lugar específico y exhibir cada 4 meses el patrimonio histórico-musical con el que contamos.

Incumbencias del título de la carrera de Etnomusicología

Tomo como más representativos algunos puntos delimitados por el plan de estudios de la carrera tanto de la tecnicatura como del profesorado, los cuales me sirvieron como referentes para el camino a seguir de este proyecto.

- *Integrante de equipos de diseño de políticas, programas y proyectos de desarrollo cultural en el campo etnomusicológico y musical.*
- *Técnico organólogo.*
- *Conductor y Ejecutor de producciones audiovisuales destinadas a la difusión de material documental.*
- *Evaluador de material organológico para el ámbito museístico.*
- Investigador educativo-musical.
- Diseñador curricular de programas de estudios de la especialidad musical en los órdenes oficiales y privados.

Objetivos que se desprenden del plan de estudios de la carrera

- Perfeccionar las técnicas instrumentales adquiridas y promover las capacidades para la investigación.
- Caracterizar e identificar las funciones y los roles profesionales de la Etnomusicología en la sociedad contemporánea.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Privilegiar los valores comunitarios, ya sea desde la especialidad científica o técnica, para el cuidado y el rescate del patrimonio cultural, la coexistencia de los pueblos, la pervivencia de sus culturas y sus sistemas sociales.

Contexto

En este apartado, y también en relación a los planes de estudio, vemos la articulación con la constitución Nacional, que señala:

ARTÍCULO 32.- La Ciudad distingue y promueve todas las actividades creadoras. Garantiza la democracia cultural; asegura la libre expresión artística (...); facilita el acceso a los bienes culturales; fomenta el desarrollo de las industrias culturales (...); propicia el intercambio; (...) crea y preserva espacios; propicia la superación de las barreras comunicacionales; impulsa la formación artística y artesanal; promueve la capacitación profesional de los agentes culturales; procura la calidad y jerarquía de las producciones artísticas e incentiva la actividad de los artistas nacionales; protege y difunde las manifestaciones de la cultura popular; contempla la participación de los creadores y trabajadores y sus entidades, (...)Esta Constitución garantiza la preservación, recuperación y difusión del patrimonio cultural, cualquiera sea su régimen jurídico y titularidad, la memoria y la historia de la ciudad y sus barrios.

En relación a este artículo y su articulación con la carrera y con este Congreso, he de mencionar, la inclusión del MVPL en la duodécima edición de la Noche de los Museos, organizada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se realizó el 30 de Octubre de 2015.

Conclusiones

Debemos considerar la importancia de los espacios culturales, en este caso particular las funciones de los museos, partiendo desde la toma de conciencia respecto a la urgencia de este ámbito desde la conservación de los bienes, la preservación de la historia, la puesta en escena para el conocimiento y la misión educativa.

Detrás de cada abordaje, montaje de exposición; taller; conferencia; encuentro; actividad; diagramación y recepción de visitas programadas; exhibición de material audiovisual; adquisición, preservación y conservación de instrumentos; publicación de

artículos; relevamiento; confección de inventario y fichas técnicas (organológicas) existe un entramado de actividades que le deben dar un sentido, una contextualización, una comunicación desde la planificación y el compromiso con el abordaje de los objetivos propuestos tanto desde la etnomusicología, como también desde la educación artística.

Afirma Alderoqui en relación a los museos incluyentes acordes a una nueva museología orientada a la educación y a la participación social:

El museo, que asume la importancia de incluir los relatos de los otros los incorpora en su propio relato, es un museo más accesible y con mayor valor social, ya que ofrece más oportunidades para el disfrute, el aprendizaje y la construcción. (Alderoqui, 2011, p. 45)

Las diferentes funciones, en el MVLP, dependen tanto de su colección como de su público visitante, mancomunadas para generar un rol participativo, como eje de este proyecto museal, pero, para este proyecto, se debe tener en cuenta la inclusión de la misión del etnomusicólogo en este espacio, el cual también quedará inserto para generar nuevas propuestas afines a las incumbencias que respectan a la etnomusicología y a la educación artística con el fin de acrecentar los servicios.

Desde estos planteamientos se deja ver la función del etnomusicólogo, del referente, del trabajador o del educador de museo con una doble tarea que consiste en la inclusión y la articulación para satisfacer el pluralismo de su público, lo cual implica una tarea fundamental en la educación desde los museos en general y en la aplicación de la disciplina etnomusicológica en particular.

De esto se desprende el rol del etnomusicólogo como un trabajador de las ciencias sociales con responsabilidad investigativa por un lado y otra operativa (como ya se mencionó: la educación, la conservación, la difusión y la creación de espacios de reflexión para aquellos que lo visitan).

Bibliografía

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos – De los objetos a los visitantes* - Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Claro, S. (1967). *Hacia una definición del concepto de Musicología: Contribución a la musicología hispanoamericana*. Revista Musical Chilena, XXI (101), pp. 8-25
- Constitución Nacional: Artículo n° 32 - Capítulo Sexto - Cultura

- Editorial ¿"Aplicaciones" de la musicología?* (2003). En: Boletín de la Asociación Argentina de Musicología. Año 18/1, N° 51. Editorial: pp. 2-5
- Martínez Mori6n, J. (1971). *El Mundo de los autores - incluye historia de SADAIC* – Buenos Aires, Argentina: Sampetro Ediciones
- Memoria y Balance General de SADAIC (2010). Ejercicio 75°, p. 57
- Ovejero, C. (2010). *Preservaci6n y difusi6n del patrimonio organol6gico del Museo Vicente L6pez y Planes de SADAIC* (Proyecto de investigaci6n para la materia Introducci6n a la musicología). Conservatorio Superior de Múscica "Manuel de Falla", Buenos Aires, Argentina
- (2015). *El rol de la etnomusicología/etnomusic6logo en espacios culturales* (Anexo Proyecto de investigaci6n Final). En: Semana de la Múscica Conservatorio Superior de Múscica "Manuel de Falla", Buenos Aires, Argentina
- Plan de estudios de la carrera de la Tecnicatura en etnomusicología y del profesorado Superior de Etnomusicología
- Puig, A. (2007). *Se acab6 la diversi6n: ideas y gesti6n para la cultura que crea y sostiene ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Paid6s
- S/A? (1985). Museo SADAIC. *Revista de SADAIC*
- S/A? (2011). Museo SADAIC – "Vicente L6pez y Planes". *Alguien hizo la letra alguien hizo la múscica*. Vol. 08, pp. 24-25

11. “Vivamos la música en el jardín”

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Helvecia Velázquez

Instituto Superior de Música – “Prof. Carmelo H. De Biasi”

Resumen

El siguiente trabajo presenta las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizaron en el Nivel Inicial de la Escuela Nº 6 Publio Escobar durante las clases de música realizadas por los alumnos de Residencia Pedagógica del 4º año del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música “Prof. Carmelo H. de Biasi”.

Con la experiencia se obtuvieron resultados innovadores a través de contenidos propios del lenguaje musical y poco desarrollados en el nivel inicial como son: “Los instrumentos musicales” y “Las notas musicales”, poniéndose en evidencia la motivación, la creatividad y producción de la actividad musical entre los futuros docentes noveles y los alumnos del jardín de la Escuela Nº 6 Publio Escobar.

Para la toma de datos e información se utilizaron diferentes herramientas como ser: planillas de observación, lista de control, grabaciones, registro en videos, fotografías, planes de clases, etc.

PALABRAS CLAVES: MÚSICA – INTEGRACIÓN – ENSEÑANZA CREATIVA

Problemática -Diagnóstico

En la observación y diagnóstico realizado en el espacio curricular de Práctica y Residencia Pedagógica se observó la necesidad de un trabajo interinstitucional que involucre a las escuelas asociadas, en este caso, el jardín de la escuela nº 6 “Publio Escobar” con el Instituto Superior de Música a través de proyectos de integración.

Se destaca la importancia del trabajo en equipo entre los alumnos residentes donde no abarca solo las prácticas individuales y formalmente establecidas, sino que los involucra en una experiencia conjunta con los alumnos del jardín de la Escuela Nº 6 Publio Escobar en la que se comparten propuestas recreativas didácticas musicales desde el abordaje de

contenidos poco desarrollados dentro del currículum del nivel inicial como ser: “Las notas musicales” y “Los instrumentos musicales”, partiendo desde la exploración, la creación, el descubrimiento, el disfrute, el compromiso y la reflexión con los niños del nivel inicial, utilizando diversos recursos como el relato sonoro y la ejecución instrumental y vocal.

Es decir, un encuentro pensado para que cada alumno residente pueda tomar aquello que esté más cercano a los intereses y habilidades de los niños, con la idea de que la música se constituya de esta manera, mediadora de significados, de recreación, de apertura, de sensibilidad y emoción, de subjetividad e identidad integradora.

Por ello, se pretende mostrar como la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define las actividades para los alumnos residentes en las escuelas asociadas, el grado de responsabilidad de cada uno, las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos residentes y de las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la Práctica y Residencia.

FUNDAMENTACIÓN

Las asociaciones entre las Escuelas y el Instituto de Música, involucran la participación activa de los docentes de las escuelas, el docente del espacio curricular y los alumnos residentes, futuros docentes, que se encuentran desarrollando sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere asimismo que tanto los docentes de las escuelas, como los docentes del Instituto de Música intervengan en las “Prácticas y Residencia”, conformando un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los residentes. Para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deben participar de las instancias de articulación los directivos de las escuelas y del Instituto Superior de Música, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículum.

Cabe mencionar, que las clases de música en el Nivel Inicial son de 20 minutos semanales y a través de esta experiencia se propone que los alumnos residentes puedan resignificar y recrear esquemas teóricos implícitos, saberes y valores internalizados durante su historia escolar y revisar discursos, prácticas escolares propias y ajenas, como punto de partida para desarrollar competencias profesionales permitiendo observar la multiplicidad de dimensiones y la complejidad en que se lleva a cabo la práctica profesional docente.

El desarrollo del proyecto se centra en dos ejes importantes y sobre los cuales se desarrollan las prácticas docentes: “Los instrumentos musicales” y las “Notas Musicales”, lo que implica que el trabajo realizado en la escuela por los alumnos practicantes sea completado con espacios de reflexión en el instituto de formación docente, de manera de alcanzar la concreción de una “reflexión-acción”, que permitirá visualizar los logros del practicante y afianzar su desempeño docente autónomo.

Es decir, nuevas miradas a la Práctica y Residencia, desde un trabajo en equipo de los residentes, que involucre adecuaciones de contenidos formales y poco desarrollados en el nivel inicial y que resulten innovadores, recreativos y generadores de nuevos contenidos y proyectos para la práctica en conjunto.

En esta etapa el alumno deberá manejar apropiadamente la metodología de la enseñanza musical, la que deberá ser acorde a la edad de los niños, proyectando en ellos su sensibilidad estético musical y empleando en forma correcta la terminología técnica específica.

OBJETIVOS GENERALES

- Promover en la comunidad educativa del Jardín N° 6 Publio los procesos artísticos musicales.
- Desarrollar una práctica escolar que permita involucrar los saberes musicales a través de jornadas escolares conjuntas.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación para propiciar actividades educativas y socioculturales que permitan visibilizar la identidad cultural y musical.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar a través de la dramatización los instrumentos musicales en la práctica áulica con los alumnos.
- Confeccionar globos que representen a las notas musicales
- Promover la reflexión de las prácticas áulicas a partir experiencias.
- Favorecer la utilización de la observación como una herramienta para reflexionar y analizar la experiencia.
- Promover el desarrollo de experiencias a través disfraces para la programación de la enseñanza musical.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Proponer el análisis, diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de las distintas instancias de aprendizaje.
- Protagonizar el acto educativo realizando un análisis crítico que le permita, en el futuro, generar procesos de auto evaluación de la práctica docente.
- Propiciar espacios para explorar, improvisar, crear, comprender, disfrutar y apreciar la música.
- Compartir y desarrollar secuencias de actividades entendiendo a la música agente socializador y transmisor de cultura.
- Proponer un espacio de creación individual y colectiva a través de las canciones, las exploraciones sonoras, las orquestaciones, la audición participativa y el movimiento.
- Analizar el marco teórico como herramienta para repensar el trabajo en el aula.
- Sensibilizarse frente a la actividad artística con el fin de promover el pensamiento creativo.
- Disfrutar del quehacer musical conjunto de residentes y alumnos del nivel inicial.
- Favorecer la expresión artística y cultural respetando y reforzando la singularidad de cada individuo.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Los instrumentos musicales: familia de cuerda, viento y percusión. Sonorización y musicalización.
- Las notas musicales. El diálogo hablado y cantado. El Cuento musical. Sonorización y musicalización de las notas musicales.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Creación de personajes para los instrumentos musicales.
- Elaboración de guion hablado, instrumentación y entonación de la canción seleccionada.
- Elaboración y animación de los instrumentos.
- Creación de personajes y ambientación para el cuento sonoro musical.
- Sonorización y musicalización de las notas.
- Destreza en la gestión y desempeño durante el desarrollo de las clases de práctica de residencia.

- Dominio en el manejo del grupo de alumnos.
- Dinamismo y creatividad en la concreción de las secuencias didácticas que proponen los practicantes.
- Riqueza y claridad en la expresión oral y escrita, como características fundamentales del modelo de docente esperado.
- Habilidad en la ejecución vocal e instrumental puesta al servicio del proyecto realizado.
- Capacidad de adecuación de lo enseñado, tanto en contenidos como en forma, al nivel donde se desarrolla la práctica.
- Capacidad de autoevaluación sobre la práctica educativa llevada a cabo en conjunto.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Concreción de relaciones interpersonales: docente educador-alumnos practicantes.
- Autonomía y responsabilidad.
- Confirmación o modificación de actitudes y valores.
- Valoración de la importancia del trabajo en equipo.
- Sentido reflexivo y crítica responsable.
- Compromiso profesional con la práctica y con el desempeño en la escuela asociada.
- Respeto y solidaridad entre pares y con los distintos actores de la comunidad escolar.
- Seguridad y aplomo frente al acto de “enseñar”.
- Confianza en sí mismo.
- Valoración de la experiencia y de la práctica docente del otro.

ACCIONES REALIZADAS

- **Primer Etapa:**
 - Reunión de los alumnos con la Profesora de Práctica y Residencia para organizar y presentar el proyecto.
 - Organización de los alumnos en 2 comisiones o grupos
 - Socialización del proyecto

- Torbellino de ideas para la elaboración del mismo
- Creación de grupo de Whatsapp y Facebook para comunicación.

- **Segunda etapa:**

- Reuniones por grupos/comisiones para armar la propuesta del proyecto a presentar.
- Elaboración de los materiales didácticos para trabajar en el proyecto:

Grupo nº 1: selección de materiales para la elaboración del cuento, confección de láminas (dibujo, pintura, collage, etc.), lluvia de ideas para la elaboración del guion del cuento, realización de notas musicales animadas, armado de globos, elaboración del plan de clases, creación y armonización instrumental de la canción a trabajar, armado y práctica del mismo, utilización de instrumentos musicales para la práctica del mismo, ensayo y coordinación del cuento y la canción, etc.

Grupo Nº2: elaboración del plan de clases, lluvia de ideas y selección de las mismas, selección de materiales para la elaboración de los instrumentos musicales animados, construcción de los instrumentos, creación del guion artístico y coreografía de los alumnos, armonización y grabación de la pista instrumental para los instrumentos animados, ensayo y coordinación de la canción y coreografía.

- Consultas al docente de cátedra en el transcurso del mismo.
- Coordinación con la escuela asociada: Jardín nº6 Publio Escobar, para acordar fecha y horario.

- **Tercer Etapa:**

- Presentación escrita del proyecto de cada grupo a la profesora de Residencia Pedagógica.
- Puesta en marcha del proyecto el día y hora -pactada con la escuela por cada grupo.
- Realización del mismo y toma de registro fotográfico y fílmico.
- Reunión posterior para el análisis y reflexión sobre la experiencia realizada de cada grupo con los alumnos del jardín nº 6 Publio Escobar.

CRONOGRAMA: una clase de 25 - 30 minutos para cada temática.

Acciones	Mes de Octubre	Recursos
1° Etapa	-Reunión de los alumnos con la Profesora de Práctica y Residencia para organizar y presentar el proyecto. -Organización de los alumnos en 2 comisiones o grupos -Socialización del proyecto -Torbellino de ideas para la elaboración del mismo -Creación de grupo de Whatsapp y Facebook para comunicación.	Cañón retroproyector, aula de reunión, internet, celulares, redes sociales
Acciones	Mes de Octubre/Noviembre	Recursos
2° Etapa	-Reuniones por grupos/comisiones para armar la propuesta del proyecto a presentar. -Elaboración de los materiales didácticos para trabajar en el proyecto: <u>Grupo nº 1:</u> selección de materiales para la elaboración del cuento, confección de láminas (dibujo, pintura, collage, etc.), lluvia de ideas para la elaboración del guion del cuento, realización de notas musicales animadas, armado de globos, elaboración del plan de clases, creación y armonización instrumental de la canción a trabajar, armado y práctica del mismo, utilización de instrumentos musicales para la práctica del mismo, ensayo y coordinación del cuento y la canción, etc. <u>Grupo Nº2:</u> elaboración del plan de clases, lluvia de ideas y selección de las mismas, selección de materiales para la elaboración de los instrumentos musicales animados, construcción de los instrumentos, creación del guion artístico y coreografía de los alumnos, armonización y grabación de la pista instrumental para los instrumentos animados, ensayo y coordinación de la canción y coreografía. -Consultas al docente de cátedra en el transcurso del mismo. -Coordinación con la escuela asociada: Jardín nº6 Publio Escobar, para acordar fecha y horario.	Materiales de librería (cartulinas, goma de pegar, marcadores, fibras, goma eva, brillantinas, etc.) Goma eva, botellas plásticas, cartón, instrumentos de la pequeña percusión cotidiáfonos, titiriteros, cancioneros, disfraces, instrumentos musicales, partituras, hojas pentagramadas, grabador, cd, planes de clases y proyecto, etc.
Acciones	Mes de Noviembre	Recursos
3° Etapa	Tercer Etapa: ita del proyecto de cada grupo a la profesora de Residencia Pedagógica. a del proyecto el día y hora -pactada con la escuela por cada grupo. smo y toma de registro fotográfico y fílmico. para el análisis y reflexión sobre la experiencia realizada de cada grupo con los alumnos del jardín nº 6 Publio Escobar.	Proyecto y planes de clase, salón del jardín de la escuela, cámara fotográfica, celulares, cámara filmadora.

EVALUACIÓN

- **Inicial:** basado en la trayectoria de cada alumno residente, a través de las experiencias vivenciadas en las prácticas realizadas a lo largo de la realización del proyecto.
- **Procesual:** Observación de las situaciones de aprendizaje durante el desarrollo de la práctica y del desempeño del alumno residente.
- **Final:** Autoevaluación (análisis reflexivo) por parte de los alumnos al final de la presente etapa de residencia respecto de los logros obtenidos.

Evaluación y coevaluación de objetivos cumplidos del proyecto y devolución correspondiente por parte del profesor de la Residencia Pedagógica.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- ✓ Observación directa
- ✓ Lista control
- ✓ Informe de la Práctica Pedagógica
- ✓ Producciones escritas (proyectos de residencia; planes de clase; informes finales).
- ✓ Grabaciones
- ✓ Registro fotográfico y de videos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- ✓ Manejo de estrategias didácticas en la utilización de la enseñanza ocasional.
- ✓ Selección adecuada; manejo y aprovechamiento de los recursos.
- ✓ Previsión del material necesario; utilización de cancioneros acordes a los niveles.
- ✓ Presentación personal y puntualidad
- ✓ Utilización de vocabulario específico musical y correcta expresión oral.
- ✓ Habilidad demostrada en el diálogo con los alumnos; afinación en el canto, en el acompañamiento instrumental; uso de la voz.
- ✓ Dominio del grupo clase; seguridad, aplomo y equilibrio emocional; contextualización de lo enseñado.
- ✓ Resultados de los logros obtenidos por el grupo.
- ✓ Valoración de la actitud personal.

CONCLUSIÓN

La experiencia pedagógica permitió observar los avances y resultados obtenidos mediante la creatividad y la improvisación de los alumnos residentes con los niños del nivel inicial, dado que participaron activamente con contenidos formales y poco trabajados dentro del currículum del nivel inicial, resultando innovador para la clase de música como ser “Las notas musicales” y “Los instrumentos musicales”, dando a conocer el proceso educativo y creativo de la enseñanza musical desde otras estrategias didácticas y vinculando la expresión corporal, el movimiento, contribuyendo al enriquecimiento de la práctica educativa, creando espacios de recreación en la práctica de la Residencia Pedagógica con la música. Por eso, es importante debatir y discutir en grupo, autoevaluarnos y co-evaluarnos para sacar resultados más favorables para tener muchas miradas y opiniones va a enriquecer nuestro paradigma de trabajo en las prácticas y residencias pedagógicas porque necesitamos muchas herramientas para manejaarnos con las distintas problemáticas que se presentan hoy en día.

Para terminar, una cita de Kant: 58 Revista Formadores - Año VII - Volumen 11

“Una buena enseñanza conduce a la reestructuración profunda de los modos de pensar, percibir y actuar”.

BIBLIOGRAFÍA

Frega, Ana Lucía. (1972) *Música y Educación – Objetivos y Metodología* - 1ra. Edición. Buenos Aires. Edit: DAIAM.

Labriola, María Alejandra. (2009) *La música en la educación temprana: claves para el desarrollo de la primera infancia*. Bs. As. Edit. Lugar.

Lineamientos Curriculares Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes.

Mainero, Norma Ethe – Monk, Norman Douglas. (1995). *Canciones, cuentos y danzas*. Edit: Landeira.

Mairet, Silvina - Malvicini de Benini, Karina. (2012). *Didáctica de la música en el Nivel Inicial*. Edit: Bonum. Bs. As.

Malbrán, Silvia – Mardones, Marcela – Segalerba, María Guadalupe. (1991). *Señales*. Edit: Ricordi.

Marra Pelletier, Carol. (1998) *Formación de Docentes Practicantes (Manual de Técnicas y Estrategias)*. Edit: Troquel S.A.

P.E.I. Instituto Superior de Música.

Reglamento de Práctica y Residencia Resol. 1977/14 DIGES.

Veltri, Alicia. (2004) *Didáctica de la música*. Edit: DAIAM.Bs. As.

Webern Aronoff, Francés (1974). *La música y el niño pequeño*. Bs. As. Edit: Ricordi.

DISCOGRAFÍA

- Malbrán, S., Segalerba, G.y Martínez, C. (1997) *Audiolibro*. Bs. As. Edit: Actilibros.
- *¿Me la contás otra vez?* Ed. Musichicos.
- *Promúsica de Rosario* (1995) Vol. I, II, III.



12. Las configuraciones didácticas una ventana para analizar el conocimiento práctico en educación musical.

Taller

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones.

Rut Leonhard

Instituto Superior de Música FHUC - UNL

Resumen

Esta ponencia comunica el resultado de investigación sobre la creación y experimentación de configuraciones didácticas en distintos espacios educativos, recuperando el análisis del conocimiento en la acción y la producción teórica que deviene de toda transformación fundada, en Educación Musical. (Leonhard & Croatto 2015 y 2016); (Leonhard & de la Torre, 2013); (Leonhard, Croatto & de la Torre, 2014)

Se abordan las configuraciones didácticas como el instrumento que permite el estudio sobre el hacer del docente, (Burre & Burjan, 2011), planteando un diálogo permanente entre la teoría y el conocimiento práctico, provocando una producción escrita que genera un doble aprendizaje.

Entendemos por configuración didáctica el hacer del docente propiciando los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997). Buscamos por lo tanto, en el entramado de las prácticas docentes, los niveles de coherencia entre decir y hacer, entre la fundamentación teórica y la acción concreta en el aula.

La importancia que le asignamos a estas especulaciones, se inscriben en una concepción de la didáctica como campo dinámico de reflexión colectiva sobre las prácticas, orientadas a la fundamentación y transformación de la misma; propiciando la elaboración escrita como uno de los objetos de producción, profundización y fortalecimiento de la didáctica de la especialidad, cimiento en la formación del docente universitario.

Introducción: “Un muro y cuatro ventanas” 2004 – Carlos Orduña Barrera

Escribimos esta ponencia mirando la pintura “Un muro y cuatro ventanas” del mexicano Carlos Orduña e inmediatamente, nos preguntamos acerca de las redes de asociaciones que disparan la reflexión. Pensar en una ventana, nos remite inmediatamente a la evocación, a la observación, a la reflexión que no se hace transitando físicamente entre lugares, sino mentalmente.

Las ventanas en la pintura y en el del título constituyen una metáfora que utilizando la palabra, nos permite acceder a un mundo de contemplación en donde el interior y exterior, el espacio abierto y cerrado disparan, al decir de Cullen, un “aprender a ver, pensar y mantener la tensión entre la huella y el horizonte” (Cullen 2004, p.11-14). Graziano

Graziano (2004) expresa que, “cuando proponemos y leemos metáforas nos abrimos y abrimos un espacio de significación posible donde ‘el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector’” (p. 134). Asumimos en el presente trabajo, que la inclusión del motivo de la pintura, provoca una construcción mental y una nueva comprensión.

A partir de dicha experiencia, nuestro objeto ya no será la ventana recreada por un artista o la ventana que tocamos todos los días cuando la abrimos en nuestras casas, será una ventana inigualable, que se abrirá sólo a través de la reflexión y la escritura, vinculando los espacios del ser, estar y pensar desde distintas perspectivas.

Si volvemos a la pintura advertimos que, dos de las cuatro ventanas, se nos presentan en relación directa con los conceptos que trascienden el objeto-ventana ellos son, la curiosidad y la indiscreción. En la ventana de la derecha, abajo, una mujer se asoma y en su mirada al exterior, encontramos relación con el primer concepto que despliega la metáfora, la inquietud por saber qué observa esa mujer. Si corremos nuestra mirada a la ventana de la izquierda, descubriremos una mujer de espaldas al afuera, esta imagen provoca inquietud, invitándonos a conjeturar con atrevimiento y osadía el adentro.

La construcción o reconstrucción de una configuración didáctica nos traslada a una dimensión única, compleja e irrepetible, nos ubica en un espacio real y dinámico en tanto recuperación. Observar, analizar o reflexionar acerca de las “configuraciones didácticas” es abordar el objeto central de la didáctica, la enseñanza, a partir de una visión renovada, desde una nueva agenda y partiendo de dimensiones de análisis singulares, (Litwin, 1997, p. 11-12).

El nuevo objeto observado y recreado a través de la metáfora nos necesita para existir. Nos convoca a cada uno a concebir a través de la escritura, una ventana para recuperar nuestro hacer docente, que al abrirse en diálogo con los otros, contribuya a descubrir el aquí y ahora, el adentro y afuera, que al decir de Galeano, (2003), recordando la inmensidad del mar, “ayude a mirar”. (Galeano, 2003, p. 8).

Primera Parte: Una ventana al exterior

Para continuar recortamos en la pintura la ventana de abajo a la derecha en Orduña, una ventana y una mujer mirando, un estado de aparente inactividad e inmediatamente las preguntas que resuenan en la inmensidad, ¿a quién o a quiénes mira?, ¿estará mirando hacia afuera o la contemplación es interna?, y, ¿por qué vincular esta pintura con el ejercicio de escribir?

La acción de recuperar nuestra praxis demanda recorrer un camino que funde los espacios que configuran el adentro, lo propio, lo privado, expandiéndonos en una trama con el afuera y para ello debemos abrir las ventanas. Este desafío lo podemos reconocer en los mapas del conocimiento que elabora Cosachov, como hojas de ruta, que contienen un cuerpo que las recorre y en ese andar, deja un rastro que convoca a la escritura (Cosachov, 2000, p. 20).

Si pensamos en una huella imaginamos una marca, pero, ¿son todas iguales? No, algunas, según Cullen, “pueden borrarse o mimetizarse con la mera superficie del paisaje”, otras, serán más superficiales que profundas, más duraderas que efímeras y es aquí donde aparece la necesidad de recuperar, como dice Serrat, la estela que se dibuja sobre la mar, a través de la escritura (Cullen, 2004, p.12)

Iniciar ese camino que conlleva el deseo de buscar las verdaderas razones del ser y estar como docente, requiere de la introspección. Es un proceso que ayuda a recuperar un tiempo detenido en tres momentos, la gestación, la búsqueda y la reflexión. Aquí es donde afloran sonidos, imágenes, diálogos, rostros, gestos, miradas y palabras representadas como piezas de un rompecabezas que, para significarlas, demandan un intenso ejercicio de la memoria. En este proceso es donde aparecen las preguntas y las dudas en los espacios donde antes estaban la seguridad y la certeza, sólo allí, podemos comenzar a interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo.

La reflexión sobre la práctica como camino para mejorar la enseñanza, supone la construcción de un hábito transformador, que demanda de una acción metacognitiva sobre el objeto que se quiere revisar (Steiman, 2004). Ambicionar esta actitud es asumir seguros riesgos que comienzan cuando revisamos nuestra relación con el alumno y la enseñanza en el aula, pero que termina siempre, en el objeto de conocimiento. Es un lugar para la palabra y la escritura como formas de inteligibilidad de las situaciones que surgen en el “hacer” sometido a la discusión teórica.

La idea y necesidad de leer-mirar profundamente lo que se sabe, narrar lo que creemos que vivimos y aprendimos para posteriormente compartir, constituyen actos de significación, de generación de sentido, es una exigencia que brota internamente y que conlleva la emoción de la respuesta ante una pregunta, el desafío de un descubrimiento y el interés por compartir una experiencia de conocimiento con otros.

Todo proceso de escritura acerca de la experiencia áulica, necesita la confrontación con la lectura de teorías que la iluminen, para volver así, nuevamente al papel transformada en una experiencia diferente, reescrita con una mirada cargada de imaginación, en un fresco recorrido espacio-temporal que la enriquece. Es una herramienta intelectual, que transforma a quien la recorre, es un ejercicio que demanda del tiempo silencioso que requiere la reflexión, para despojarse de apasionamientos y lograr reconstruir la experiencia. Tomar distancia para “mirarla” invita a recordar la imagen de la mujer en la ventana.

Segunda Parte: Una ventana al interior

Para continuar necesitamos volver a nuestra pintura, pero ahora, ubicándonos en la ventana de la izquierda, una ventana que invita a mirar el interior, pero también una figura muy grande que cubre el adentro velando contradictoriamente, lo que mueve a ver. Es una ventana que invita a la indiscreción, tanto, como los óleos de Edward Hooper que ofrecen una mirada al interior de una sala, de un hotel o de un tren y constituye para nosotros otra posibilidad de pensar la ventana, asumiendo el ofrecimiento de bucear en el interior del espacio y de los protagonistas.

Aceptamos que quien reflexiona, es quien decide traspasar las fronteras para transitar la acción y lo hace para destejear la experiencia y en un nuevo recorrido tejerla nuevamente. Ese proceso de ida y vuelta de la escritura al relato y del relato a la escritura

nos hace visible no sólo los objetos formales, sino también, aquellas cuestiones más solapadas que dan cuenta de las dudas, dilemas, misterios, intrigas, miedos y hasta absurdos. Es hacer conciencia sobre las decisiones que dan forma a la clase y que cubren cuestiones más complejas como los supuestos que las mismas portan.

Algunos objetos para analizar aparecen como cuestiones macro, que sirven de fundamento para sostener otros recortes para el análisis. Podemos enunciar algunas que han sido abordadas en trabajos anteriores como la preocupación por la buena enseñanza en Educación Musical, (Leonhard, 2010) la enseñanza comprensiva (Litwin, 1996; Manuale, 2007; Perkins, 2010; Leonhard & Croatto, 2013) o el contenido (Litwin, 2000; Leonhard, 2007). Cualquiera de las cuestiones enunciadas y otras no contempladas en el recorte del presente informe, han sido soportes de trabajos de análisis de configuraciones didácticas que ofrecen la posibilidad de detenerse a reflexionar.

En esta dirección y, analizando los aportes de distintos autores podemos acceder a un variado universo de categorías que se consideran y relaciones que se ponen en juego ante la toma de decisiones diversas, imprevistas o anticipadas que se manifiestan en las prácticas y que autores como (Burré y Burján, 2011) plantean como dimensiones que podríamos ubicar en un espacio micro como son la atención del espacio, la infraestructura y el equipamiento, los modos de intervención e interacción, la vinculación entre el contenido, su enseñanza y el lugar de aplicación de los mismos, las secuencias argumentativas y el modo de formulación y uso de la preguntas, la concepción de enseñanza y evaluación que subyace entre otros.

Una mirada particular, la constituye el abordaje propuesto por Souto acerca del tiempo y espacio que configuran el campo en donde se produce todo proceso educativo y las implicancias que los mismos tienen tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (Camilloni, et al., (2008) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Una dimensión particular la desarrolla Steiman, que en una síntesis muy apretada, enuncia algunas de las categorías como son: el discurso narrativo del docente, los desafíos cognitivos implicados, las formas de preguntar y de ejercer el control. (Steiman, 2008)

La reflexión sobre el estado de situación de las visiones, tanto disciplinares, como conceptuales, cuanto de la didáctica del contenido, como del contexto social (Menardi, 2010) son relevantes en tanto dan cuenta de la ruptura epistemológica que se propone.

Buscando lograr así buenas prácticas de enseñanza, consolidadas en un profundo conocimiento de las concepciones acerca de qué se enseña, cómo se organiza el conocimiento y en cómo se aprende.

Podríamos continuar enunciando muchas otras dimensiones de análisis que se presentan en el viaje a modo de señales, mojones o marcas y que hablan de los desafíos teóricos que cruzan el campo disciplinar. Un camino en construcción, necesita muchas indicaciones que activen la atención ya que se generan dificultades a quienes transitan, pero ofrece una esperanza a futuro, de un camino nuevo claro y mejor demarcado.

Encontrar esas huellas es reconocer la complejidad del camino. La práctica educativa requiere -para ser comprendida- comenzar a ampliar la mirada y encontrar diferentes alternativas desde la cuales intervenir, explicar y dialogar acerca de y con la práctica educativa.

Tercera Parte: Una ventana compartida

En la primera y segunda parte del presente trabajo, miramos la ventana e imaginamos un adentro, un afuera y muchas formas de mirar, pero ahora, nos proponemos buscar aliados para compartir para ese trabajo, creando una polifonía de visiones, de voces, de interpretaciones y construcciones. Entender la necesidad de compartir el proceso con otro, es sentir que son dos o muchos más los cuerpos que vibran buscando encontrarse desde el silencio, desde la reflexión, desde la pregunta y desde la construcción teórica, metáfora que encontramos en la pintura de Rufino Tamayo, dos mujeres en la ventana.

La fuerza de un relato o de una narración -de una experiencia de enseñanza- comienza en la entrega de quien cuenta y se extiende en el compromiso de quien o quienes asumen escuchar, continuar en y con el relato, que será leído, interrogado, interpretado, reinterpretado, reconstruido y vuelto a escribir. Un relato de experiencias permite, con la fuerza que muestra el mapa de Cosachov, encontrar la huella en ese paso, verse reflejado en esa historia, como en un espejo que devuelve una imagen conocida a veces, pero otras, con asombro, totalmente desconocida. (Cosachov, 2000, p. 20).

Son relatos que atesoran vida ya que, en cada lectura, interpretación, reflexión y reescritura cobran nuevas dimensiones, dejan de ser estáticos, impenetrables o infranqueables para volverse dinámicos, adquiriendo fuerza pedagógica.

Ser invitado a compartir esta experiencia es comenzar a transitar un proceso de crecimiento, de cambio, de reflexión y fundamento. No sólo el que escribe es el que se transforma, el que lee, el que interpreta, el que ayuda a “mirar” también crece y se modifica.

Pero, nos preguntamos si es posible compartir el proceso de reflexión en conjunto, es posible a través del diálogo encontrar respuesta acerca de lo que leemos, lo que sostenemos, lo que nos cuestionamos, tratando de descubrir en la compleja trama de la escritura, la estructura que sostiene la arquitectura de la clase (Manuale, 2007; Sanjurjo, Vera, 2006) y las categorías que la misma ofrece para su análisis, que en cada unidad compleja serán nuevas.

Abordar para reflexionar, la estructura macro o global de una experiencia de enseñanza, nos permite observar en las micro unidades o segmentos las razones del “hacer”, develando las intenciones que subyacen a determinadas maneras de actuar, penetrando en los desafíos cognitivos que se quisieron plantear, interpretando los caminos recorridos para lograrlo, confrontando las supuestas intencionalidades, con las dimensiones didácticas puestas en juego, desentrañando los supuestos subyacentes

Trabajar entre docentes y no en soledad (Edelstein, Coria, 1995; Baraldi, Bernik, Diaz, 2012) ayuda a la reflexión. Asumir distintos roles en el equipo, tanto en el lugar de quien escribe, como de quien comparte la lectura, tiene como propósito colocar la lupa sobre el pensamiento en la acción, que, al asumirlo como problema de construcción en pares, genera la ayuda necesaria para hacer visible lo que subyace a la práctica. Este trabajo requiere de un tiempo para detenerse a examinar, organizar, interrogar y reescribir. Es un espacio que ayuda a tramar los puntos que denotan falta de conexión entre momentos, conceptos, hechos e ideas, colocando en la superficie lo implícito para convertirlo en explícito al volverlo palabra o fundamento.

La escritura, como todos los actos del lenguaje, tiene como finalidad la creación de sentido. Es necesario en ese pasaje del hacer al escribir y del leer al reconstruir, lograr desnaturalizar la acción, buscando las razones profundas de la experiencia para descubrir la racionalidad abrigada en ella. Estas cuestiones hacen que los docentes comencemos a actuar ya no solamente como mediadores entre la teoría y la práctica, sino verdaderos constructores del conocimiento pedagógico.

Conclusión: Una ventana a la inmensidad

El tema desarrollado sólo permite pensar en ventanas abiertas sucesivas, al estilo de Enrique Camino Brent en Zaguán Cusqueño. Estas van dejando ver en cada arco nuevas dimensiones o categorías para reflexionar. Otra imagen que ayude a la metáfora sería Ventanas del recuerdo del pintor Orduña. Las opciones de abordaje a las configuraciones didácticas nos remite al concepto de multirreferencialidad de Perrés que expresa que “No se trata sólo de yuxtaponer las “miradas” disciplinarias sino que, como nos dice Ardoino: “la multirreferencialidad supone la capacidad de hablar varias lenguas *sin confundirlas*”.” (Perrés, 1994, p. 424).

La inmensidad de las miradas a través de las ventanas es una metáfora que ayuda a descubrir nuevos mundos, miradas sin límites o con límites flexibles que nos permitan construir una educación que ya no es para un mundo de aparente solidez, estabilidad y consistencia, sino para una sociedad inestable, flexible, voluble y que Bauman, denomina líquida (Bauman, 2013, p. 23-31) Esta sociedad se muestra constituida sobre estructuras sociales que parecen no perdurar en el tiempo y por lo tanto configuran marcos de referencia endeble para organizar las acciones humanas y las estrategias a largo plazo.

Este nuevo escenario caracterizado por la desintegración del vínculo social, la fragmentación de la enseñanza, la superficialidad de los aprendizajes, exige a nuestras instituciones educativas y a quienes las habitamos una revisión del ser y hacer docente. Dimensionar las potencialidades de la escritura para interpelar las configuraciones didácticas es un ejercicio clave, en tanto permite reconstruir el conocimiento en acción, porque el docente que reflexiona lo hace a partir de sus compromisos permanentes y sus racionalidades y es a partir de esa postura que logra transformar y transformarse.

Sólo tendrá sentido desnaturalizar, si logramos analizar, revisar, reflexionar y en el mismo acto develar, lo que subyace a nuestro conocimiento en acción. Ese camino permite comprender e interpretar nuestras propias prácticas para modificarlas y mejorarlas construyendo nuevos marcos teóricos que revitalicen la especialidad.

Bibliografía

Baraldi, V.; Bernik, J.; Diaz, N. (2012) Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe. Ediciones UNL.

- Bauman, Z. (2013) Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Burré, M. (2009) "La formación docente en artes frente a los desafíos de la diversidad", en Actas del III Congreso Internacional de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral (UNL).
- Camilloni et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de (2001) compiladora Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gedisa.
- De Alba, A. (2002) Curriculum universitario. Académicos y futuro. México: CESU/UNAM-Plaza y Valdéz editores.
- Díaz, M. et al. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. España. Editorial GRAO.
- Dussel, I., Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina: Historia y perspectivas para una articulación más democrática, en: Revista Anales de la Educación Común, Año II, No. 4, agosto 2006, pp. 95-106. ISSN: 1669-4627
- Efland, A. y otros (1996) La educación en el arte posmoderno. Barcelona. Editorial Paidós.
- Filmus, D. (comp.) (1995) Los condicionantes de la calidad educativa. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gainza, V. & Mendez Navas, C. (2004). Hacia una educación musical latinoamericana, ediciones FLADEM, Costa Rica.
- Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Leonhard, R.; Croatto, M; de la Torre, S. (2014) La enseñanza en música. Diez situaciones problemáticas, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Leonhard, R. (2013) La enseñanza comprensiva del lenguaje musical. Músicos en Congreso 4° Edición. Música para la edición pública. Instituto Superior de Música. FHUC. UNL. Santa Fe.
- Leonhard, R; Bedetti, R. (2014) El Caminos en la construcción de un nuevo plan de estudios en el ISM de FHUC de la UNL. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Modelos Pedagógicos en la Formación del Músico. La educación continua de intérpretes, compositores, musicólogos y docentes, Buenos Aires.
- Leonhard, R; Sadonio, C. (2011) "Nueva agenda para la didáctica de la música: Espacio controversial de bordes y tensiones", X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Musicalidad Humana, debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e

implicancias Socio-culturales, Buenos Aires.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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

Perrés, J. (1994). Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas. En: Delahanty, G., Perrés, J. Piaget y el psicoanálisis. México: UAM-Xochimilco.

Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.

NTICs

PONENCIAS

1. Yamila Cabrera, Virginia Galliussi, Lucila Solé. <i>Producción de arte digital: miradas expandidas desde la universidad.</i> (Entre Ríos)	740
2. Neldo Candellero. Ciencia, Arte y Medios. Consideraciones ‘fenomenológicas’ en torno a la experiencia. UNR.	746
3. Silvina Cecilia Fernández, Carina Beatriz García, María del Pilar Polo. <i>Repensar el aprendizaje en los institutos de formación docente desde los lenguajes artísticos y las TIC.</i> (Relatoría), (Rosario)	756
4. Alejandra González Sena, María de los Ángeles Torres Ottado. <i>APPA, ¿Y EL ARTE?</i> Colegio Corazón de María /Colegio St Brendan, Liceo Oficial/ Uruguay.	765
5. Helvecia Velázquez. <i>El uso de las TIC en la enseñanza del Repertorio Patrio.</i> Instituto Superior de Música – “Prof. Carmelo H. De Biasi” (Corrientes).	773

PONENCIAS

1. Producción de Arte Digital: miradas expandidas desde la Universidad

Ponencia

Las nuevas tecnologías y la cultura mediática: su impacto en el área

Yamila Cabrera, Virginia Galliussi, Lucila Solé

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

La presente ponencia se ocupa de exponer un estudio de producciones de arte digital de estudiantes de nivel superior en Artes Visuales. Dicho estudio tiene como objetivo visibilizar esas producciones desde un relevamiento cronológico y desde un análisis morfológico.

El impacto de las nuevas tecnologías en la educación artística significa considerar las mismas como soportes de la creación y como un espacio potencial de exhibición y circulación de las producciones artísticas. Dicho espacio es entendido como un lugar de construcción pública del conocimiento (Brea, 2002), y en el cual la creación artística mediante las nuevas tecnologías deriva en su uso espontáneo y experimental.

El uso de las tecnologías digitales genera en la formación en artes visuales un espacio flexible de creación que habilita la construcción de lo público. Este ámbito universitario se expande para dialogar con ámbitos no institucionales donde circulan las producciones artísticas.

Las nuevas tecnologías inciden en un modo inmaterial de existencia de la obra, cuyo ámbito de circulación y exhibición responden a lo virtual y cuya existencia está ligada al soporte electrónico con sus implicaciones técnicas (obsolescencia).

Estas son algunas consideraciones que habilitan la reflexión y el análisis de la producción de arte digital en la Universidad.

Esta ponencia surge del trabajo de investigación desde el Proyecto de Investigación de Desarrollo Plurianual (PIDP): “Producción de arte digital de estudiantes y docentes del Instituto Superior de Artes Visuales ‘R. López Carnelli’ de la UADER: Infocartografías e Infocuradurías” el cual depende de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). En dicho proyecto se enmarcan dos investigaciones que estamos desarrollando como estudiantes becarias del Centro Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El proyecto becado por el CIN, titulado “Curaduría de producciones de arte digital de la Cátedra Arte Digital de 2006 a 2015: Una recuperación histórica” se ocupa de hacer un relevamiento cronológico de producciones de arte digital de estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la UADER en la Cátedra de Arte Digital y realizar un análisis de tipo curatorial de las mismas. El proyecto titulado “Cartografía y análisis de producciones audiovisuales de estudiantes de las carreras del Instituto Superior de Artes Visuales ‘R. López Carnelli’ de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER entre los años 2006 y 2015”, becado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos, pretende abordar concretamente las producciones audiovisuales generadas por estudiantes en espacios curriculares de distintas carreras del Instituto de Artes Visuales con el fin de diseñar una cartografía de las producciones y construir un dispositivo de análisis morfológico de las mismas.

La metodología de trabajo de ambos proyectos becarios, en correspondencia con el PIDP que los nuclea, se posiciona en un enfoque cualitativo, valiéndose de la elaboración de *infocartografías* para el análisis de datos. Este método posibilita una mirada holística y desjerarquizada sobre el objeto de estudio, permitiendo establecer vínculos múltiples que se generan al presentarse todos los elementos, conceptos u obras, desplegados sobre una horizontalidad. Las infocartografías responden al concepto de rizoma (Deleuze y Guattari, 1994), comprendidas como un mapa de multiplicidades interconectadas.

Así, pensamos las infocartografías como una mesa de trabajo “donde las disposiciones pueden materializarse, cotejarse y modificarse indefinidamente, pudiendo verificarse los resultados en tiempo real en cada instante. Las posibilidades de relación pueden ser infinitas” (Tartás Ruiz y Guridi García, 2013, p. 233). Respondiendo a esta línea de trabajo, abordamos el análisis de las producciones artísticas desde el método de confrontación, el cual “define cartografías propias, universos regidos por criterios no

estrictamente gobernados por razones lógicas, sino por referencias y obsesiones que descomponen la realidad en múltiples capas de significados superpuestos” (Tartás Ruiz y Guridi García, 2013, p. 233).

La hipótesis de estos trabajos radica en la necesidad de pensar las prácticas artísticas vinculadas con los nuevos medios (Manovich, 2005) en nuestra Universidad. La incorporación de este tipo de prácticas supone pensar una manera alternativa de enseñar y hacer arte ya que el modelo con el que funciona la enseñanza artística en el país es heredera de la Academia y tiene como soporte básico de la misma, la pintura, la escultura y el grabado (Romero, 2001).

Consideramos alternativas dichas prácticas en la educación artística por la característica inmanente de la sustancia constitutiva de los nuevos medios, que es de carácter digital y por lo tanto inmaterial (Brea, 2002): esto supone una diferencia con la manera de hacer y enseñar arte en nuestra facultad en cuanto que allí se trabaja desde disciplinas tradicionales diferenciadas en los planes de estudio: pintura, escultura, grabado y cerámica; donde el estudiante debe optar solo por una “especialidad” para continuar en la misma toda la carrera. Considerando este contexto académico se puede observar que no se posibilita la convergencia de campos disciplinares (Machado, 2006) que actualmente es indisociable a los modos de pensar los procesos y prácticas artísticas contemporáneas.

La inmaterialidad del arte digital -visual y audiovisual- (Brea, 2002) requiere tratamientos específicos del mismo, tanto para su producción como para su conservación y su exhibición (Alonso, 2005). Desde este lugar se busca visibilizar, exhibir y difundir las prácticas artísticas visuales y audiovisuales de carácter digital que producen los estudiantes en la institución y aproximarnos a un panorama propio del arte vinculado a los nuevos medios en nuestro Instituto, a través de la creación y gestión del sitio web *batidadecocos*, creado específicamente para albergar estas producciones.

La existencia del arte digital cuestiona la lógica de exhibición de las instituciones tradicionales (Brea, 2002). Los nuevos medios de producción de arte se nos presentan como alternativas de circulación y exhibición diferentes a estos espacios y a las formas de recepción habituales (Alonso, 2005). La tradición educativa y metodológica del Instituto Superior de Artes Visuales sostiene la idea del arte como objeto material dispuesto en un espacio físico, acompañando la lógica de montaje y exhibición tradicional.

La propuesta de compartir las producciones en una página web o memoria colectiva (Martin Prada, 2010) responde a la estrategia de expandir la educación artística al campo de los nuevos medios en la universidad y por lo tanto posibilitar la construcción pública del conocimiento (Brea, 2009). En cuanto a su exhibición, se pretende de alguna manera agrupar a los estudiantes como productores de arte digital en torno a un espacio creado en la web como marco de una idea curatorial.

La web como medio, “permite el uso ‘democrático’, inmediato, libre y universal de la información” (García Sanz, 2004, p. 58).

Los bajos costes de acceso y copia, con una calidad igualable al original, permiten no sólo la democratización de la información disponible en la red sino su rápida reproducción y diseminación. La velocidad de copia, sin esfuerzo y a muy bajo coste, con la calidad de original, permite su uso masivo y libre. Enviar y recibir copias es cuestión de apretar un botón. (García Sanz, 2004, p. 58).

Producir arte digital en la universidad significa para los estudiantes de Artes Visuales asumir que están poniendo en crisis los conceptos de autoría, originalidad, copia, propiedad intelectual, mercantilización del objeto de arte. La obra que crean es ontológicamente una copia de sí misma, ya que la web se caracteriza por su necesidad técnica de realizar copias para su propio funcionamiento y economía (García Sanz, 2004). Crear una producción que será exhibida en la web implica que “es muy difícil controlar el acceso y copia de la misma” (García Sanz, 2004, p. 58).

La producción de arte digital desde la universidad significa la apropiación de las tecnologías de la imagen y el sonido de que disponemos y usamos en la cotidianeidad para darle un sentido artístico. En virtud del desarrollo de las tecnologías de los dispositivos móviles, los estudiantes comúnmente disponen de softwares accesibles para la experimentación con la imagen digital. Así, las cámaras digitales de los teléfonos móviles y los programas y aplicaciones para edición que aquellos facilitan, constituyen las herramientas más inmediatas para la edición y construcción de la imagen. La post producción (Bourriaud, 2004) de las imágenes y de los sonidos, según las características del dispositivo de sentido que se quiere construir (registro de video, secuencia de imágenes, banda sonora, gif) se realiza con el ordenador.

Lo que prima en las producciones artísticas digitales no suele ser el virtuosismo técnico sino la experimentación visual y sonora a partir de la manipulación de las

tecnologías mencionadas, y la provocación generada por el hecho de crear una obra digital con herramientas de producción artísticas no habituales para este fin.

El hacedor de arte digital aparece como un escultor de mallas de discursos visuales y sonoros con relaciones orgánicas, que modifican la forma de circulación y el alcance de los discursos críticos, indicando un camino dialógico y de vanguardia para el trabajo con dispositivos de producción cultural y de gestión del conocimiento. (Tamayo, 2014, p. 45).

Así, las producciones de los estudiantes del Instituto Superior de Artes Visuales de UADER pueden caracterizarse como *imágenes injerto* (Martin Prada, 2010) fruto del *remix*, la mezcla de imágenes y sonidos de diversas procedencias (fotografías digitales propias, sonidos e imágenes extraídas de la web) también producciones analógicas digitalizadas, editadas y combinadas en el plano de la pantalla.

El estudiante creador “transita por una estructura rizomática polisoprote con trenzamientos entre núcleos de conocimiento y expresión” (Tamayo, 2014, p. 45)

Nuestros creadores universitarios devienen así *alquimistas* (Taquini, 2012) quienes ante la gran disponibilidad de información y referentes que proporciona la web, coleccionan, seleccionan y mezclan su bagaje estético, elaborando un amplio y desprejuiciado repertorio (Taquini, 2012, p.196).

Bibliografía

- Alonso, R., (2005, enero). *Comisariado y Media Art*. Revista: *a: mínima*. Recuperado de <http://www.roalonso.net>
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Brea, J. L., (2002). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. En <http://www.joseluisbrea.es>
- Brea, J. L., (2009). *Cultura_Ram. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. En <http://www.joseluisbrea.es>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). Introducción: Rizoma. Recuperado de <http://mediostamayo.files.wordpress.com>

- García Sanz, R. M., (2008). El derecho de autor en Internet (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Manovich, L., (2005). ¿Qué son los nuevos medios? En L. Manovich. (Paidós), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* (pp. 63-1039) Barcelona, España: Paidós.
- Martín Prada, J., (2010). *La condición digital de la imagen*. Catálogo Premios de Arte Digital. Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://www.juanmartinprada.net>
- Romero, J. C. (2001). Una mirada acerca de la futura educación artística. *Primeras Jornadas de Arte y Universidad. La enseñanza del arte en la Universidad*. Centro de Estudios e Investigación de Propuestas Artísticas Híbridas, Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ruiz, C. T., & Garcia, R. G. (2013). Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. *EGA. Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 18(21), 226-235.
- Tamayo, Y., (2014). Flexibilidad curricular en la educación superior. Una experiencia desde Argentina. *Espacio Diseño* (224), 42-47.
- Taquini, G., (2012). De lo Trans/Inter. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (39), 195-204.

2. Ciencia, Arte, Medios

Consideraciones fenomenológicas en torno a la experiencia

Ponencia

Las nuevas tecnologías y la cultura mediática: su impacto en el área

Neldo Candelero

Escuela de Bellas Artes – Facultad de Humanidades y Artes / UNR

Resumen

El experimento científico ‘estéticamente’ aparece como un espectáculo: acontecer, para ser visto. (El correlato de tal propuesta en el territorio del Arte, es la muestra.) Todo espectáculo elude la experiencia. Lo hace, en tanto es acontecer visual, y en cuanto la recepción visual resulta preservativa del cognoscente –le hace ser-sujeto: espectador.

Hay obras de arte –cinematografía--, que aun siendo y aceptándose las como visuales, en un ofrecimiento fenoménico de sí mismas (Merleau-Ponty), contactan; y es por esa vía que pro-mueven experiencia. (La percepción táctil es destituyente/constituyente de la subjetividad: lo es, en cuanto lo-que-toca resulta interno –privado--, anterior --pre-consciente--, y afectante –constituyente-- del receptor/actor.)

Los medios –obras: *téchnai*--, en su insistencia y persistencia (omnipresencialidad), cancelan –ya no ‘eluden’, como lo hace lo espectacular--, la posibilidad de la experiencia (Agamben). Sin embargo, ello no mengua su efectividad; más aún, la acrecienta –pues su hacer..., hace hombres –decide el modo ‘humano’ de ser. Tal es el nuevo ‘peligro’: la cautividad que ‘realiza’ aquello que, proveedor y satisfactorio, no cesa en su acción –ni en espacio, ni en tiempo.-

1. Estéticamente (*Aisthesis*: percepción, conocimiento sensible), la ciencia es un saber de la *visualidad* –toda actividad experimental u observacional queda comprendida en esta afirmación. No estamos diciendo que la ciencia reduzca su observación, a la percepción visual...; sí que hay preeminencia y *decisividad* en la ciencia, de *lo visual* por sobre otros tipos de recepciones, y que por ello todas las otras percepciones quedan ‘remitidas a’ y/o ‘interpretadas por’ los modos fenoménicos de la visualidad. Los sonidos se representan ‘visualmente’ en los vúmetros; se hacen ‘visuales’ escalas gráficas de los temblores;

‘visuales’ termómetros de mercurio que registran el calor; luces para los *tempos* musicales...

Analicemos brevemente este tipo de percepción. *Visión* implica *distancia* –espacial y temporal. Ver implica que la cosa no soy yo, pero además, que la cosa no está en mí, y que no ha llegado. La *distancia* es entonces la que habilita permiso al vidente (en realidad a todos aquellos que ven: pues, lo que se ve, al estar a distancia, hace lugar a la *intersubjetividad* –requisito ineludible de la cientificidad--), la distancia es la que habilita al vidente a *ser-sujeto* –esto es: a *estar a cargo* cognitivo, de lo que hay. El vidente puede *anticiparse* a la cosa, que siempre, *per se*, parece tener la móvil fenoménica del asecho -- parece estar siempre por advenir. Desde otro respecto: Lo-que-se-ve ocurre como *ESPECTÁCULO*. El experimento científico provee y consiste en un *espectáculo*. No sólo gnoseológicamente nos entrega un Caso, un Ejemplo, un Particular, sino –estéticamente-- una *escena*: ALGO-PARA-SER-VISTO –por muchos--: una muestra. (La ciencia moderna, desde su inicio que ha sido teatral...) El espectáculo *expecta* –espera, aguarda: se pliega sobre sí (*Exspectare*, lat.: esperar, aguardar)--, y en ello promueve su correlato, los *espectadores*. Un espectáculo *hace* espectadores –esto es, hombres que persisten pudiendo ser *sujetos* –esto es: en el *estar-a-cargo*, y siendo *sí-mismos*. De esta manera -- acaso esto resulte curioso--, *el experimento científico* –en su propia realización y en el mismo acto--, *elude/cancela la posibilidad de la experiencia*. (*Experiencia*, entendida aquí como proceso *de saber*, pero que implica y supone en el cognoscente un *otro-modo-de-ser*. Experiencia implica y supone aquí: antropológica transformación del cognoscente.)

Al *experimento* en ciencia moderna, le corresponde la *muestra* en el arte moderno: ambos son *espectáculos*. Tengamos en cuenta que la Modernidad homologó procesos y propuestas –de saberes y de obras. El Arte requirió de una Idea; La Ciencia, de un Fundamento. El Arte cupo y consistió en los Manifiestos; la Ciencia en las Teorías... Ahora bien, la ciencia moderna, cuando describe, *clasifica*; el arte en cambio –ya no pensamos sólo en el arte ‘moderno’--, no siempre lo hace, claro, pero también sabe y puede *detallar* –lo hace cuando, en sí y desde sí, la obra *destaca* y *sostiene* el aparecer sensible de una cosa –es decir, aquella fenoménica en que la cosa consiste.⁸⁸ Pero no es la única diferencia. La clasificación de la ciencia presupone un clasificador: y este clasificador es una perspectiva, una teoría –a la que el sujeto se aviene y se atiene.

⁸⁸ Nos dice Merleau-Ponty de los entes sensibles: “Una cosa es cosa, porque nos diga lo que nos diga, siempre lo dice con la misma organización de sus aspectos sensibles...” (Merleau-Ponty, 1985, p. 336)

Contrariamente, el arte, en sus obras no necesariamente se atiene a extrahumanos y suprahumanos conceptos fundadores, en ocasiones sólo *acredita* una *afección*, un *pathos* –una herida en singular. (Es interesante y pertinente al respecto la diferencia que reconoce y plantea Agamben entre “experiencia” y “ciencia” cuando caracteriza a la primera como *páthei máthos*: “un aprender únicamente a través y después de un padecer...” (Agamben, 2007, p. 17) En este respecto podríamos decir que hay obras que *testimonian una experiencia* –experiencia que por cierto que es interna, pero que a la vez, *ad-viene*, y *pro-viene* de lo ajeno.)

Coincidimos en esto con Heidegger: Hay obras que *despejan el ser de los entes* (Heidegger, 1998, 23-8). Aquí no se advierta ni piense al ser como ‘interpretación’, sino antes y más precisamente como *fenómeno*: acontecer corpóreo, que se ofrece y destina sensiblemente a los receptores --y los aborda, inquiere, obtura, induce... En este respecto, diríamos: “El ser no ‘se dice de muchas maneras’; ‘hace de muchas maneras’”. El arte, ese arte del que hablamos: que hace, *que actúa* –pues claro que también hay arte que ‘hace nada’— todo el tiempo *exalta*. Sin embargo no en el único sentido de que relieves lo que hay: *es exaltación*. (*Ex–altar*, lat.: levantar.) El arte se sale de sí, *ex-siste* –ofrece y se-ofrece fenoménicamente a sí mismo. Lo decisivo es que de esta manera es que logra *habitarlos*, o lo que es lo mismo: que *le-habitemos*.

Si pensamos en el **cine**, puede observarse cómo la propuesta de imágenes y sonidos se sale de la pantalla para destinarse y habitar el cuerpo del receptor: que ya *no especta* --que no ve--, sino que participa y con docilidad, cumpliendo corporalmente un guión ajeno. El film no consiste en la pantalla. La pantalla es apenas el *lugar*, el soporte –superable, de hecho ‘hoy’ lo cinematográfico se provee y se inyecta por medio de anteojos de ‘realidad virtual’--, la pantalla es el medio a *través* del cual el film ocurre. El film vive en esa *propuesta atmosférica* –lo es. Propuesta no sólida ni líquida; más *aérea*, más *pneumática*, que terrestre; que flota, se destina, y acaba por instalarse en el receptor --en quien se despliega, encuentra materia y consume, como el viento se apaga en los árboles. Entonces, el film no es un espectáculo –no espera, *explota*--; y la experiencia cinematográfica no es una experiencia visual y preservativa, sino *de contacto*, e *inyectiva*. (Al receptor *le* ocurre una experiencia estética –perceptiva--: ocurre a él, *en* él, e incluso *antes* que él --antes que diga ‘Yo’. El receptor no produce una experiencia --como sí el científico produce un experimento--; no está a su cargo lo que le sucede; no está jamás preservado del imperio –mientras duran--, de los sucesos cinematográficos. En efecto,

también hay en la vida y en el arte lo que ‘triumfa’ sobre nosotros –por la vía de la *afección/emoción*.⁸⁹)

La experiencia estética, cuando táctil e inyectiva, es ‘de saber’; pero a diferencia de la experiencia científica y las muestras artísticas –decididas y construidas, pre-meditadas--, el saber no precede, no organiza ni significa al proceso; contrariamente, es un saber que se da *en nosotros*, interno; aunque a la vez, es saber que se obtiene, que se *encuentra*. De manera que la conciencia que participa no es una conciencia pro-yectiva, teórica –que todo lo tiene a cargo--, ni siquiera la reconocemos como una conciencia ‘intencional’ –digamos, ‘estabilizada’ en el vínculo con la alteridad--; contrariamente, es una conciencia que advierte, que encuentra lo que –le— aparece. Es la conciencia *estética*; es aquella ‘alma irracional’ de la que hablaba Platón, la que –ahora-- se encuentra *activada, sorprendida y atrapada* por la obra.

El decimonónico Positivismo, tan encarnado aun hoy, proponía este movimiento cognitivo: de la observación, a la teoría --la observación, provee teoría. Acaso la crítica más implacable: “toda observación científica siempre tiene mezcla de teoría”. (La gran cuestión ahora es: de dónde proviene la teoría...) Pues bien, la propuesta del Positivismo, esa línea ‘filosófica’ que además de anti-religiosa, y anti-metafísica, era ‘cientificista’ (anti-artística), encuentra su designio en el territorio ‘enemigo’: es en el territorio del arte en donde nos es posible obtener *saber primero, noticia, de lo que no sabemos*. (Es esta una de las grandes cuestiones que ocupó a Sócrates: ¿cómo es que accedemos a saber de lo que no sabemos ni tenemos...?) Pues bien, es el arte –algunas obras, ya lo hemos señalado--, el que en su fenomenica *nos adelanta y provee* su modo de ser, *induciéndonos* (esta inducción no es el proceso intelectual), induciéndonos sensible y diversamente a ser, y entonces: a saber distinto. El arte lleva al hombre *más allá* –aunque no porque presente una nueva idea, ni tampoco por transportación física (el arte no es una nave espacial), sino constituyendo un otro-modo-de-ser, que habilita un otro-saber. El ofrecimiento fenoménico del arte es el que, en ocasiones *abre* a la conciencia a una significación o sentido que le resulta desde sí misma ‘imposible’ –vedado de toda posibilidad e incluso de imposibilidad. De otro modo dicho... El arte *fecunda* a la conciencia: le deposita lo ajeno en su propiedad --y suele hacerlo en una acción tan suave

⁸⁹ Es la *afección/emoción* la que hace comunidad de espectadores, feligresía de la obra. La *emoción* reúne a los individuos en un plano pre-subjetivo –les ofrece co-pertenencia. Dice Agamben, remitiéndose a Simondon: “La emoción es aquello a través de lo cual entramos en relación con lo preindividual. Emocionarse significa sentir lo impersonal que está en nosotros...” (Agamben, 2013, p. 14.)

y delicada, tan imperceptible, que lleva a que la conciencia, que antes no 'atendió' ni 'significó' a lo sucedido, 'ahora' en cambio hasta se defina por 'aquello' que le fue ajeno –y a lo que ahora encuentra tan propio que le parece 'innato'. (Una conciencia *anticipada* en su pro-yectante actividad, ya no reconoce que algunas de sus propiedades, le vinieron de lo ajeno.) Entonces... El arte suele y puede realizar lo que el Positivismo proponía: la anticipación de la experiencia, a la teoría --sólo que, claro, esta experiencia no es entendida al modo cientificista –no es cosa de la que se esté a cargo, sino *ad-viento*; y la ocurrencia no cabe en conceptos, sino más bien en metáforas.

3. Por fin, atendamos el planteo de Agamben, en torno a los tiempos que corren, y a la actual *imposibilidad de la experiencia*. (Tal cosa nos pondrá en camino de pensar el lugar y la efectividad actual de los *medios masivos* –en la doblez de ser: en tanto artefacto y prestación; cosa y fenómeno; bien y servicio.)

En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía (por cierto que hoy es el tiempo del currículum vitae), al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias, quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo. (Agamben, 2007, p. 7. El comentario entre paréntesis nos pertenece.)

Apunta Agamben que es Benjamin quien ya había “diagnosticado con precisión esa ‘pobreza de experiencia’ de la época moderna” (haciendo referencia a los tiempos de la segunda ‘Gran guerra’), pero luego dice:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, (...), ni la manifestación que de improvisa bloquea la calle, (...), ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en algún parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina... El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes,

atroces o placenteros— sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. (Agamben, 2007, p. 8)

La paradoja actual acaso sea: ¿cómo es que en este tiempo, en que *tanto* nos sucede..., tiempo en que --como el mismo Agamben reconoce-- tan rica es nuestra existencia en “acontecimientos significativos”..., sin embargo tengamos “destruida” la posibilidad de la experiencia?

a. Comenzaremos abruptamente. Una de las ‘cosas’ que ‘tanto nos sucede’ --y hasta nos persigue--, son las imágenes, e incluso las imágenes ‘significativas’; pero hoy *las imágenes* no se nos acercan: más bien *nos tocan*, pero además, *no cesan*.

Las imágenes ya no se acercan. La cercanía aún sería *distancia*, y en tal caso habría ‘algo’ para ver. (Es visible lo que dista: sólo puedo ver lo que aún no ha llegado y no está en mí.) La imagen **hoy** no se *recorta en* un contexto, ni se *muestra desde* su reverso: la imagen se ofrece, se sale de sí; e insiste y persiste en su ex-sistencia --de esta manera es que NO resulta visible. ¡Sí, la imagen no resulta visible! --porque se propone táctil: contacta: inyecta. Puede resultar extraño pensar en lo-visible-que-contacta, pero acaso un buen ejemplo lo sea aquella luz que encontró a Pablo camino a Damasco. Cuando lo visible contacta, no dista, se posa en el receptor, y por ello mismo, *ciega* --impide la visión. (Es al contactar que lo luminoso *se ofrece y se posa* en el receptor, y así omite contexto y reverso --diferencias u ocultamientos necesarios para que lo visual resulte visible: esto es, muestre su aspecto, devenga imagen, *idea*.) Pero además de cegar, si lo visible contacta, deviene *hábitat* --mundo en que se está. (En realidad, lo-que-toca y quien-es-tocado se co-pertenecen; es imposible tocar, sin ser tocado; hay un uno dentro de un otro. Sólo desde la visualidad se interpreta que es el hombre quien está dentro de la mujer en el acto sexual... --desde la recepción táctil, ambos se co-habitan.)

El cine, no pensamos en el film esta vez, sino en la sala, desde siempre que apuntó a ser una fenoménica propuesta, total y completa --habitacional. Se ingresa a un salón, pero el film comienza cuando el salón deviene cueva. Se retrae el mundo contextual --desaparecen los hombres, butacas, el cielo... Se abre una ventana --la pantalla--, y luego, a su través, aparece el film. La pantalla es la fuente, pero ella se oculta tras las imágenes y sonidos..., que advienen y se posan en el destino final: el receptor. Las imágenes y sonidos advienen y contactan: impactan, afectan y ponen al cuerpo a mover-se y percibir-

se.⁹⁰ Las imágenes y sonidos inducen, y corporalmente; y la conciencia encuentra (advierde) al cuerpo afectándose/afectado. *Pero el cine y el film*, CESAN: se encienden las luces de la sala, y ahora se ven las cosas; y la ventana (la pantalla), antes contexto, ahora recorta su figura en el salón. El mundo cinematográfico se repliega, y ahora el hombre deja de ser transido, y vuelve a estar a cargo –recupera su conciencia. El cine apunta a una propuesta total y completa, y de alguna manera y durante un cierto tiempo lo es..., pero finaliza, se apaga. Ahora bien, acaso esto parezca una curiosidad, pero ello es lo que permite que ocurra una experiencia. *Es necesario que la cosa se retire, para que haya experiencia* –conocimiento--: pues una ‘cosa’ que no se repliega o que no cesa..., deviene UNA con nosotros mismos.

b. Alguna vez, en los orígenes de nuestro Occidente, Sócrates y Platón se preocuparon por la poderosa efectividad de unos acontecimientos: obras de arte que traccionaban y cautivaban, inducían y modelaban a los hombres de entonces..., con un poder desmesurado e implacable. Platón hace crítica del arte, pero jamás niega su contundente efectividad. El arte aparecía ‘peligroso’; y lo era, por eficaz. Preocupaban las obras de arte, *algunas, unas*. Ahora bien, **hoy**, los medios pro-puestos, ya no asedian como algunas obras de arte a Platón, directamente *no cesan*; y lo grave es que entonces, *ya no aparecen* a ser conocidos --*inhitados, ingeridos*. No hay distancia posible con los actuales *medios*; no se repliegan ni acaban: ya no dan posibilidad de ser sabidos –devienen: *in-experimentables*. Pero el hombre es *abastecido*: *Alimentado* apenas como para que no perezca; *entretenido* siempre como para que no se fugue; *liberado* sólo para que tribute. El abastecimiento actual es apenas proveedor, apenas nutritivo; es prioritariamente, ‘estimulante’ –como un *snack*.

Frente a un espectáculo –recordemos que el experimento en ciencia, y la muestra en arte lo son...--, no hay experiencia porque nada adviene ni se incorpora –demasiada distancia: preservación del receptor--; distinta, pero a la vez con igual resultado, en un abordaje que no cesa, la propuesta *mediática* de hoy, cancela la experiencia porque ya nadie advierte ni conoce –por la fuerza de una excesiva proximidad, de una lograda inmediatez. ¿El problema: lo que reclama atención...? Que cuando el abastecimiento es incesante, *conforma* –en el doble sentido de: *satisface*, y *constituye*; mejor, constituye por

⁹⁰ Es Merleau-Ponty quien nos ha enseñado que el movimiento nos ofrece y promueve percepción. *Percepción y motricidad* se co-pertenecen. La percepción *implica* movimiento; y el movimiento *despierta* percepción. (Una exploración del vínculo de percepción y motricidad, por el territorio de las neurociencias, nos llevaría inmediatamente al tema de las ‘neuronas espejo’. Se sugiere: Iacoboni, Marco. (2009). *Las neuronas espejo*. Madrid: Katz.-)

la vía de la satisfacción--, y entonces ya *no educa* –en cuanto a que habilita un saber--, directamente *hace un hombre*. (*Conformación del receptor*.) Concretamente y con precisión, *fija a un hombre en lo que es* –en su mismidad. No hay experiencia: devenimos producto y *standard*. En otros términos... Que en estos tiempos que corren no se promueva experiencia, por la vía de que sólo se *gestionan estímulos*, en modo alguno implica que no haya *decisividad o eficacia*. Es por ello que al hombre de hoy, pues claro que ‘le pasan cosas’, y muy significativas, pero es hombre que ya no muta –más bien se fija en su ser y estar. La *decisividad* entonces: no se ejecuta en el plano cognitivo, sino en el plano vital, biológico –*alimentario*, olfativo. Hemos hablado de imágenes ‘que tocan’, pues bien, también hoy hay imágenes que se huelen, o se ingieren --de hecho, un *snack* es una sabrosa, sola y pura *imagen que se ingiere*.

La tan habitual “pobreza de experiencia” de estos tiempos (Agamben), no implica entonces des-afección ni in-eficacia de los medios; contrariamente, cuando ‘algo’ --lo in-experimentable: inmediato e incesante--, se ofrece y hace a un hombre *in-experto*, tal cosa ‘campea’ por el hombre, haciéndolo de específico modo. (Lo in-experimentable no se ofrece como una nueva tenencia o propiedad, HACE al hombre otro-hombre: hace otro-humano –al igual que una *taxia*, o un *injerto* deciden un *otro* modo-de-ser, que habilitan *otro* modo-de-conocer.) Podemos decirlo desde un respecto merleau-pontyano: Hay sucesos que no pasan por la conciencia, pero por ello mismo tienen todavía más impacto sobre ella, en cuanto *hacen un cuerpo, que abre una conciencia de ‘otra’ manera*. Lo que elude la conciencia, se instala en el cuerpo como lugar y elemento de la conciencia: esa es su decisividad.

Coda. Lo *in-experimentable* de este tiempo no está vinculado ni a ‘lo grande’ ni a ‘lo pequeño’ –ambas son apreciaciones visuales. Lo in-experimentable se ofrece eludiendo la conciencia reflexiva –visual. Así, no domina por opresión, sino por *elusión* –*elusión de la conciencia*--, y elude por *pro-cesión/con-cesión* corpórea. (Como corresponde a todo pensar que *no se arroga ser más que lo que le ocupa*, cursará en este final, por fuera de la Filosofía. Atendamos esta ‘advertencia’ que nos viene en clave psicoanalítica.) Es J.-D. Nasio, en *Arte y Psicoanálisis*, quien en el marco de un proceso de análisis, detecta la sensitiva efectividad que una obra de arte tuvo sobre su paciente Laura, y su hermana. (La obra: *Niña con paloma*, de Picasso.) La hermana se había suicidado, y para Nasio: “ese cuadro (...) era el origen de una muerte real...” (Nasio, 2015, p. 107). Más que el cuadro, fue la fenoménica y sola mirada –que ni era del cuadro, ni de la niña--, fue una

“mirada sin sujeto”, la que tristemente proveyó tristeza, gota a gota. La obra de arte, propuso, pero además *instiló* su fenoménica. Diría que la obra depositó su modo-de-aparecer promoviendo en el receptor un modo-de-ser --deprimido/depresivo. Nasio recurre a la idea de la *forclusión local*: “una percepción sin emoción y sin conciencia de lo que se percibe” (Nasio, 2015, p. 107).

No necesariamente muta el hombre a ser otro que sí mismo, *por y desde* la experiencia..., aun lo hace por aquello que en su *abordaje total e incesante* no ofrece distancia alguna que permita el conocimiento, pero por ello mismo, constituye. La propuesta mediática, dispuesta en todo tiempo y lugar, ha devenido hoy: no aquello en lo que estamos, sino fenoménico adviento que se inyecta y, confortable, satisfactorio – estímulo que relaja: alcaloide--, nos viene a constituir en el modo de ser *los mismos*, cada vez, toda vez. Es esta *téchne proveyente* –alimentaria, odorífera--, la que promueve y logra que no dejemos de ser los sujetos que somos. Así, instalados y confortados en el ‘sí mismo’ –como Homero Simpson en su sillón--, ni siquiera tenemos sospecha de que la propiedad del Otro, su alteridad..., que nos es tan ajena y extraña, que como ‘modernos’ tanto nos espanta, guarda nuestra *máxima posible libertad*: la de dejar de ser *Esto Mismo* que persistentemente somos.

Alguna vez Karl Popper comentó que el hombre adelantaba sus hipótesis científicas, con el primario objetivo de evitar ponerse en juego a sí mismo. En efecto, los hombres defendemos lo que somos --aunque seamos estúpidos, o infelices. Todo hacemos, y de todo, con tal de no cesar en nuestro *sí mismo*. Por la misma razón procuramos eludir las experiencias. Tememos a la experiencia del amor, más de lo que nos imaginamos..., pues podría ponernos a ser lo que ni siquiera sospechamos. ¡Qué inconsciencia...! En efecto, las experiencias nos dan *evolución*..., pero ello es justamente a lo que tememos. Y es que la evolución es *metamorfosis*; y nosotros, a lo sumo una adición, o un cambio, o apenas algún traslado, o recorrido --turismo.-

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.-
- Agamben, Giorgio. (2013). *Profanaciones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.-

- Heidegger, Martin. (1998). "El origen de la obra de arte", en *Caminos de bosque*. Madrid, España: Alianza.-
- Iaccoboni, Marco. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o cómo entendemos a los otros*. Madrid, España:: Katz
- Merleau-Ponty, Maurice. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta – De Agostini.-
- Nasio, Juan-David. (2015). *Arte y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.-

3. Repensar el aprendizaje en los Institutos de Formación Docente desde los lenguajes artísticos y las TIC

Relato de experiencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Carina Beatriz García, María del Pilar Polo y Silvina Cecilia Fernández

Normal Superior N°35 Juan María Gutiérrez

Resumen

La presente experiencia se llevó adelante en el Área Estético Expresiva I (lenguaje musical, plástico/visual y corporal) que se dicta en el primer año de la carrera “Profesorado de Educación Primaria” en el Instituto de Formación Docente N° 35 -Escuela Normal Superior N° 2 Juan María Gutiérrez- de la ciudad de Rosario. Desde una perspectiva integradora del aprendizaje se abordaron conceptos y técnicas -propias de los lenguajes artísticos- en función de una producción creativa que articuló conceptos provenientes de la cátedra Pedagogía (también correspondiente al primer año del profesorado) y la utilización de herramientas TIC. Es nuestro propósito desde la cátedra AEE I interpelar el paradigma tradicional que subyace en las prácticas educativas en la cotidianeidad de nuestro sistema educativo y ofrecer a las estudiantes la posibilidad de repensar el aprendizaje desde sus dimensiones: el cuerpo, el tiempo, el espacio, los múltiples lenguajes, los vínculos, el conocimiento. En este sentido la exploración, desde los lenguajes artísticos, de conceptos tales como el niño, el aprendizaje, la escuela, etc. y la experiencia de los estudiantes al elaborar una producción interdisciplinaria, abrió puertas a la construcción de nuevos sentidos en torno a dichos conceptos promoviendo la sensibilización y la reflexión crítica con la finalidad de lograr una educación transformadora.

1. Introducción

La presente experiencia se llevó adelante en el Área Estético Expresiva I (lenguaje musical, plástico/visual y corporal) que se dicta en el primer año de la carrera

“Profesorado de Educación Primaria” en el Instituto de Formación Docente N° 35 -Escuela Normal Superior N° 2 Juan María Gutiérrez- de la ciudad de Rosario. Desde una perspectiva integradora del aprendizaje se abordaron conceptos y técnicas -propias de los lenguajes artísticos- en función de una producción creativa que articuló conceptos provenientes de la cátedra Pedagogía (también correspondiente al primer año del profesorado) y la utilización de herramientas TIC.

Es nuestro propósito desde la cátedra AEE I interpelar el paradigma tradicional que subyace en las prácticas educativas en la cotidianeidad de nuestro sistema educativo y ofrecer a las estudiantes la posibilidad de repensar el aprendizaje desde sus dimensiones: el cuerpo, el tiempo, el espacio, los múltiples lenguajes, los vínculos, el conocimiento. En este sentido la exploración, desde los lenguajes artísticos, de conceptos abordados en la cátedra Pedagogía (tales como niñez, aprendizaje, escuela, etc.), adquiere -en el contexto de la carrera de formación docente- una significación relevante. De manera que la experiencia de los participantes, al elaborar una producción interdisciplinaria, abre puertas a la construcción de nuevos sentidos en torno a los conceptos antes mencionados, orientados a la sensibilización y la reflexión crítica con la finalidad de promover el aprendizaje desde una perspectiva transformadora.

2. Aprendizaje y lenguajes artísticos

Reflexionar sobre el aprendizaje desde el arte implica, como afirma Eisner (1972), la resolución progresiva y cada vez más eficaz, de los problemas planteados. Desde esta perspectiva, la inteligencia puede crecer a través de la experiencia que “opera en el dominio de lo cualitativo” (p. 100) y que se manifiesta cuando un compositor organiza el sonido, cuando un bailarín proyecta el movimiento de su cuerpo en el espacio o cuando el pintor utiliza para la creación las líneas, las formas y los colores. La inteligencia cualitativa crece mientras el estudiante se enfrenta al proceso desarrollado durante la creación, adquiriendo habilidades que le permiten resolver los problemas propios de la producción artística, así como desarrollar su capacidad perceptiva para apreciar las estructuras que componen los distintos lenguajes artísticos y ver las cualidades visuales, sonoras y corporales en el entorno.

Desde este marco, nuestra propuesta se orienta a promover experiencias que abordan el conocimiento en su complejidad dejando de lado la búsqueda de respuestas

dicotómicas. De modo que abrimos el juego a los múltiples lenguajes con el propósito de interpelar un modelo educativo que, “tiende a dar mayor énfasis a la utilización del lenguaje verbal para la mediación del pensamiento” (Eisner, 1970 p.100). Por el contrario, consideramos, como afirma este autor, que “el pensamiento no se limita a operaciones verbales”, la función simbólica es mucho más amplia, engloba un sistema de signos verbales y construye significados.

La profesión docente, concebida como una actividad reflexiva, se caracteriza por la complejidad y la incertidumbre. En ese marco, Schön D. (1992) le atribuye un papel preponderante al arte en la formación docente, ya que resulta un componente primordial de la competencia profesional. El aprendizaje desde el arte propone tiempos y espacios donde la relación con la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se produce de otra manera. Al modelar, diseñar, ejecutar, el énfasis se sitúa en el aprender haciendo. Abordar el aprendizaje desde el arte promueve lo que Schön denomina un “Prácticum Reflexivo: Una de las prácticas que pretende ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que son esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (1992, p.11).

3. La experiencia

La experiencia didáctica que aquí relatamos gira en torno al aprendizaje exploratorio de los componentes estructurales de los lenguajes artísticos -corporal, musical y plástico visual- y su aplicación en la construcción de una puesta que articula dichos lenguajes con los conceptos abordados en la cátedra ‘Pedagogía’ y la utilización de herramientas TIC. Cabe destacar en esta instancia, que la mayoría de los estudiantes del primer año del Profesorado en Educación Primaria poseen escasa experiencia en los lenguajes artísticos y frecuentemente se muestran tímidos, incómodos y muchas veces reticentes frente a las actividades del Área Estético Expresiva. Probablemente su resistencia responda a que dichas actividades implican salir del uso cotidiano del espacio el tiempo y los materiales que caracterizan a las prácticas del resto de las disciplinas de la carrera y que constituyen un discurso hegemónico acerca del aprender en la escuela. Este discurso atraviesa las experiencias pedagógicas por las que los estudiantes han sido atravesados a lo largo de su formación en la escuela primaria y secundaria. Cabe destacar en este sentido que, pese a ser la mayoría ‘nativos digitales’ (García, Portillo, Romo y Benito (2007), el uso de

herramientas TIC como parte de nuestra propuesta, fue recibido por parte de los estudiantes, con cierta resistencia y no con la naturalidad que esperábamos.

En este contexto, el proyecto que llevamos adelante, resulta un desafío complejo ya que incluye la producción creativa desde los múltiples lenguajes (corporal, musical, plástico visual e informático) y al mismo tiempo pretende problematizar los estereotipos muy arraigados en las experiencias corporales, sonoras y visuales de los estudiantes. La implementación de esta experiencia promueve la reflexión crítica y la concientización de los estudiantes acerca de la relevancia que adquiere en su futura práctica docente, la sensibilización y la adquisición de herramientas propias de los múltiples lenguajes. Con este propósito los participantes seleccionan textos y conceptos vinculados al aprendizaje para ser explorados, transformados, y sintetizados, desde los procedimientos y conceptos propios de cada uno de los lenguajes artísticos a los que haremos referencia a continuación. Los textos sobre los que trabajamos forman parte de la bibliografía abordada en la cátedra Pedagogía a cargo de la profesora Claudia López, con quien trabajamos de manera articulada durante el año.

3.1 Aproximación a los componentes estructurales del sonido a través de la exploración y sensibilización.

Con el objetivo de aproximar a los estudiantes de primer año del IFD N° 35 a los componentes estructurales del sonido - altura, intensidad, duración y timbre – se emplean estrategias centradas en la exploración y sensibilización en torno a los mismos. Estas estrategias se aplican en la construcción de motivos y frases sonoras elaborados a partir de diferentes conceptos provenientes de la cátedra 'Pedagogía'. Para orientar a los estudiantes tanto en la exploración vocal como así también en la organización formal/textural de la producción sonora, se pone énfasis en la composición a través de la utilización de contrastes en los diversos componentes del sonido y su articulación en la producción de frases.

En una primera instancia se aborda la acentuación de las palabras y frases elegidas ajustándose la pronunciación a un tempo grupal. Luego se exploran diferentes modos de producción vocal de los conceptos y frases elegidos en los que se aplican variaciones de altura, intensidad y duración. A estos disparadores lúdico-creativos se integran actividades del lenguaje corporal que aportan en la producción de un particular 'decir' de

los conceptos y frases verbales elegidas. Finalmente, las propuestas individuales se organizan en una producción sonora grupal utilizando el juego concertante “solista/tutti”. La misma atraviesa luego el proceso de integración con el lenguaje corporal como se detalla a continuación.

3.2 Intervención corporal en el espacio

Con la finalidad de crear un clima de trabajo apropiado y de generar mayor predisposición al trabajo individual y grupal, se utilizan propuestas de juegos y de relajación orientadas a desarrollar en los alumnos las capacidades senso-perceptivas y la toma de conciencia de su propio cuerpo, de su postura. Este concepto es definido por Grondona (1989) como una “técnica que se basa en el desarrollo de los sentidos y de la percepción [...] atiende a la unidad de la persona, a la toma de conciencia de su cuerpo, a la liberación del movimiento”. (p. 36-37)

Luego de realizar esa primera parte de la clase, los alumnos del profesorado exploran las posibilidades de movimiento en el espacio (personal, social, parcial y total), en la búsqueda de desinhibirse y romper con los estereotipos. Para comenzar a trabajar el espacio, realizamos ejercicios de exploración del lugar y de desplazamientos con trayectorias espaciales - incluyendo diferentes niveles y direcciones-. A partir de la exploración y las intervenciones de la docente, se diseña en el espacio con trazados en el suelo, aéreos, líneas rectas, curvas, zigzag. Se trabaja además las calidades de movimiento, utilizando contrastes: cortado-ligado, lento-rápido, pesado-liviano, mínimo-máximo. El tiempo y la energía son otras características claves para la elaboración final, en la que se trabaja sobre la duración de la secuencia tanto individual como grupal, determinante en la creación de movimientos. La transformación del espacio constituye una rutina indispensable para la elaboración de la secuencia corporal que aporta a la producción del trabajo final.

3. 3 Exploración del estencil en la reproducción de la imagen.

Desde el lenguaje Plástico Visual se realiza una exploración a través de la producción y uso del estencil. La elección del mismo está relacionado a una visita guiada que realizáramos poco tiempo antes con los estudiantes para ver la muestra “Mundos

impresos”, Grabados Modernos en Rosario, llevada a cabo en la Fundación Osde. Aquella experiencia donde los estudiantes pudieron tener un acercamiento a los grabados de los artistas rosarinos, así como la posibilidad de observar las herramientas utilizadas por los mismos, gubias, tacos, y otros elementos que dan cuenta de un proceso desarrollado, permitió despertar la curiosidad en ellos. En la misma ocasión pudieron formular preguntas e indagar sobre algunas inquietudes que tenían sobre las producciones de los artistas y los procedimientos llevados a cabo. Se puso en juego en esta instancia la posibilidad de comprender que detrás de aquellas xilografías se escondía la realización de una práctica, y un proceso de producción.

Luego del recorrido por la muestra, los estudiantes cuentan con un registro fotográfico que les posibilita acercarse nuevamente a las imágenes en la clase y reflexionar sobre las mismas. Posteriormente trabajan en la producción del estencil, elaborado con placas de acetato. Para ello, utilizan tijeras y cutters. El uso del estencil, les permite experimentar sobre soportes lisos, texturados y de distintos colores, y realizar gran cantidad de copias. Algunas de éstas fueron trabajadas con técnicas mixtas, utilizando rodillos, pinceles o goma espuma, con témperas y acrílicos. Para llevar adelante dicha producción se retoman los conceptos trabajados desde la Cátedra de Pedagogía, en la búsqueda de su transformación, a través de un proceso de simbolización, llevado a cabo desde el Lenguaje Plástico Visual. La mayoría diseña su boceto, intentando encontrar imágenes propias, que les permita prescindir de estereotipos.

4. Producción final: Sonidos, movimientos e imágenes del aprendizaje

Para la última etapa de la experiencia se pide a los estudiantes que traigan sus notebooks y cámaras digitales. La docente de lenguaje plástico-visual muestra ejemplos y recursos para la toma de fotografías utilizando diferentes planos como así también algunas técnicas sencillas de edición de las imágenes. El primer paso consiste en fotografiar desde diferentes perspectivas las producciones plásticas realizadas. Posteriormente las mismas se editan en Windows Movie Maker o PowerPoint, teniendo como premisa la sincronización temporal y la coherencia estructural de las producciones corporales y sonoras que cada grupo realizó previamente. Para llevar adelante la edición se repasa con el grupo cuestiones técnicas acerca del funcionamiento de Windows Movie Maker y

PowerPoint (proyectamos videos tutoriales), y se propone como consigna final la elaboración de una producción interdisciplinaria.

En esta etapa de elaboración del trabajo final, se pone énfasis en la necesidad de repensar nuestras concepciones sobre el aprendizaje -que suelen centrarse en el cumplimiento rutinario de la elaboración de un trabajo, casi similar a un trámite burocrático cuya recepción nos permite obtener un comprobante de “entregado”, pasemos a otra cosa-. Por el contrario, la consigna que formulamos no permite que los estudiantes establezcan esa relación con la tarea, la propuesta los interpela, no tiene certezas ni respuestas cerradas y simples. Llevarla adelante implica recordar y reelaborar lo explorado en las clases previas, sincronizar, construir sentidos integrando los lenguajes. Es una tarea compleja que no puede ‘planearse’ en forma abstracta, sino que requiere transitarse reiteradas veces, poniendo en juego el proceso de producción creativa: experimentar, hacer y deshacer, hasta lograr la puesta, exponerse en forma individual u encontrar un tiempo grupal.

5. Consideraciones finales

El juego y el arte comparten una naturaleza en común, porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza. (Montes, 1999, p. 34).

En las instituciones de formación docente, no abundan propuestas que pongan atención a la acción, el cuerpo, los múltiples lenguajes, el espacio, el juego, etc. y esto provoca sensaciones encontradas: nos damos cuenta de lo relevante que es nuestra tarea, la necesidad que los niños y niñas tienen de recibir futuros docentes con apertura al pensamiento divergente, a la sensibilidad, y al mismo tiempo, suele desanimarnos el espacio marginal que nuestra perspectiva tiene (no sólo espacial o temporalmente sino en el imaginario colectivo de la institución escolar).

Como la mayoría de los institutos, el profesorado N°35 (Normal N°2) presenta características edilicias que no consideran un sujeto en acción, en el espacio, expresivo, creativo. En este sentido se hace más difícil crear un ambiente propicio para la producción

artística. Se suma a esta dificultad edilicia otra mucho más compleja y difícil de superar que es la de los estereotipos en las producciones y la resistencia a vivir la experiencia como objetivo, el proceso como foco de la tarea, más allá del resultado. Para atender a estas dificultades, en el devenir de la producción elaboramos consignas orientadas a fortalecer el proceso creativo enfatizando en la toma de conciencia de la necesidad de “hacer y deshacer”, con una actitud abierta a la reflexión crítica sobre las producciones propias y ajenas.

A través del proceso de retroalimentación se re-elaboraron las propuestas individuales y grupales, para finalmente exponer, cada grupo, sus producciones en una puesta final frente a sus compañeros en el salón de actos de la institución. Las producciones plástico-visuales fueron proyectadas y atravesadas por las trayectorias sonoras y corporales de los estudiantes. El proceso de exploración y producción que realizamos en torno a los conceptos acerca del aprendizaje, implicó el diálogo entre los estudiantes y los diversos componentes de cada lenguaje artístico. Esta relación dialéctica -propia de la producción artística- permitió a los estudiantes reformular y reorganizar sus propuestas a medida que jugaron/experimentaron con las diferentes posibilidades sonoras, corporales y visuales, hasta la elaboración de la producción final.

Consideramos que llevar adelante propuestas creativas, desde un enfoque integral, sigue siendo una apuesta necesaria. Es indispensable crear espacios que permitan interpelar las dicotomías fuertemente arraigadas en la institución escolar - intelecto y emoción, cuerpo y mente-. Del mismo modo, la reproducción de estereotipos sigue siendo una dificultad que requiere mucho esfuerzo para concientizar sobre los mismos y fortalecer las producciones propias. Sin duda lo más valioso de este trabajo fue la posibilidad de “pensar/decir” desde otro lugar, los conceptos estudiados en la cátedra Pedagogía, y al mismo tiempo experimentar una nueva perspectiva sobre dichos conceptos a partir de un abordaje distinto que les permitió resignificarlos.

Referencias Bibliográficas

- Efland, A.D, Freedman K, Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona. España: Paidós.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.

- García, F. Portillo, J. Romo, J. Benito, Manuel (septiembre de 2007) Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*. OEI, Bilbao. En: <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>.
- Grondona L. y Diaz, N. (1989) *Expresión Corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

4. APPA, ¿Y EL ARTE?

Ponencia escrita y audiovisual

Las nuevas tecnologías y la cultura mediática: su impacto en el área

María de los Ángeles Torres Ottado

Alejandra González Sena

Colegio Corazón de María /Colegio St Brendan, Liceo Oficial/ URUGUAY

Resumen

El arte y la tecnología unidos como eje transversalizador en las aulas del futuro para lograr una mirada polifacética. "El encuentro con la obra y el sujeto que la observa se logra mediante la interpretación, que se convierte en un acto propio del hombre: es, incluso, su ser.¹ La metodología nos ha vinculado más a nuestros alumnos y a ellos entre sí. Buscamos vivenciar, experimentar y profundizar sobre nuestras prácticas docentes permitiéndonos innovar.

Desde Platón hasta nuestros días encontramos varias teorías coincidentes "porque de esta manera lograrás conocer de que está dotado, cuáles son sus habilidades y capacidades"⁹¹. Eisner⁹² plantea "cultivar la estética" mientras Read⁹³ una formación integral a través del arte. Frente al programa y la dificultad se acentúa.

Si proponemos transversalizar arte y tecnología con las distintas áreas y contenidos ¿será posible? ¡Claro que sí! Resulta más motivante y dinámico aunque requiera de esfuerzo logrando aprendizajes múltiples.

Permitirnos analizar programas y aplicaciones para desarrollar conocimientos no ajenos nos impulsa a darle protagonismo a la creatividad. Estas dos disciplinas, están más relacionadas que nunca, siendo la tecnología una fuerza fundamental en el desarrollo y evolución de un arte menos estático. Como producto logramos conocimientos tangibles e intangibles.

Cuerpo de Trabajo

⁹¹ Edición De Mariño, Rosa y Sanchez, Elvira (2008). Madrid, España. Ediciones Akal. "La República, Platón"

⁹² Eisner W. Elliot. (1995). Barcelona, España. Paidós Educador, "Educar la visión artística"

⁹³ Read, Herbert. (1982). Paidos Iberica. "Educacion por el arte"

App, servidor, conexión, celular, tablet expresiones de la cotidianeidad áulica. Pero nos persigue el estigma ¿cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? Nos encontramos perdidos en esta era digital y nos asalta el sentido de competencia en todos sus términos al ver la sapiencia de nuestros alumnos al respecto. Tienen una capacidad resolutive mayor cuando de tecnología se trata y pensamos que ya no nos necesitan como antes. Muchas veces gritamos en silencio; ¿Y ahora quien podrá defendernos? ¡Appa!, ¿Y el Arte? Es esa herramienta que estábamos necesitando. Indagaremos sobre la educación, la tecnología y el Arte. ¿Te animas a la aventura de enseñar? Educación y tecnología un camino desafiante.

Pero, ¿esto surge ahora? La verdadera educación implica alejarse de lo cotidiano, tener una visión nueva, que es verlo desde una óptica diferente. Para Platón este concepto también es diferente. Para él la gimnasia está basada principalmente en un culto a las fuerzas y en un culto a la pureza, y la música era la parte espiritual. Este conjunto de cuerpo sano y espíritu abierto a toda la creación era propio del mundo clásico. Lo importante radica en su idea de la existencia de una gran relación entre cuerpo y alma, puesto que pensaba que el cuerpo era como una vasija y el alma el agua, el agua toma la forma de la vasija, así que se tenía que tener una vida sana para que el alma pueda resaltar sus aspectos sanos.

También expresa que la mejor manera para instruir a los niños es educándolos jugando, "porque de esta manera lograrás conocer de que está dotado, cuáles son sus habilidades y capacidades"⁹⁴. Propone acercar a los niños a la aritmética y la geometría de manera libre, como jugando para ver cómo actúan ante tales ejercicios.⁹⁵ Claro, nos situamos en la antigua Grecia, donde los íconos de belleza y los súper objetivos son muy diferentes a los que le sucederán.

El siglo XX nos deja experiencias óptimas en educación como el Método Montessori, Plan Dalton, la Escuela del Trabajo de Kerschensteiner, el Plan Jena, el sistema Winnetka, el método Cousinet, la Escuela Activa de Ferrière, el constructivismo de Ausubel y Piaget, la Escuela Moderna de Freinet, Pestalozzi, Dewey y tantos otros. Al mismo tiempo comienza a desarrollarse a pasos agigantados una industria que se impone

⁹⁴ EDICIÓN DE MARIÑO, ROSA Y SANCHEZ, ELVIRA (2008). Madrid, España. Ediciones Akal.
"LA REPÚBLICA, PLATÓN"

READ, HERBERT. (1982). PAIDOS IBERICA. "EDUCACION POR EL ARTE"

⁹⁵ DOMÍNGUEZ CRUZ, MARISOL, Resumen, Platón y su concepto de educación

globalmente, la tecnológica. ¿Qué mejor decisión puede adoptar la educación que adoptarla buscando sus ventajas y beneficios? Pero cada sistema o método por sí mismo y aislado no pueden lograr avances ya que cada espacio en este mundo tiene ideas, costumbres y necesidades propias. Lo mismo ocurre con la tecnología.

Honey y Tally consideran la alfabetización para los medios como un grupo de destrezas necesarias en la era digital, para conseguir un pensamiento crítico, para convertirse en productores de multimedia, y para comportarse como ciudadanos responsables en un mundo cada vez más digital.⁹⁶

La alfabetización multimedia comprende los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se consideran como básicos e imprescindibles para la comunicación, expresión y representación utilizando distintos lenguajes y medios. como señala Lemke (1997), «cualquier alfabetización es alfabetización multimedia: no es posible crear significado con la lengua por sí sola, debe existir siempre una realización visual u oral de los signos lingüísticos que aporta significado no lingüístico en sí misma como el tono de voz o el estilo de ortografía»

Podemos considerar una única alfabetización, que ha de ser multimedia o digital, como derecho de todos, o, podemos considerar por una parte una alfabetización básica como derecho de todos, que podría no ser funcional, y por otra una alfabetización multimedia y digital como re alfabetización, como requisito de los países desarrollados y tecnológicamente avanzados. Como objetivos más inmediatos de la alfabetización digital consideraremos:

- Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento y digitalización de la información
- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos
- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia en un mundo global.
- Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

Con estos objetivos, tal vez demasiado generales y amplios, pretendemos evitar el riesgo de caer en planteamientos de alfabetización digital que reducen sus pretensiones a la adquisición de una serie de destrezas puramente instrumentales.

Cuando nos detenemos en nuestros sistemas educativos, encontramos largos programas por cumplir con una gran variedad temática difícil, por no decir imposible de

⁹⁶ GUTIÉRREZ MARTÍN, ALFONSO. (2003). Editorial Gedisa. "Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas"

asumir en doscientos días de clase. Si volvemos a Platón y su teoría del aprendizaje a través del juego, encontraremos la idea también en Froebel, Montessori y muchos otros.

¿Y esto como repercute en la era actual? El 80% de los niños que ahora están en el jardín de infancia cuando lleguen a la edad adulta van a trabajar en espacios que ahora no existen. Para ello sin ninguna duda, van a necesitar unas habilidades como: la capacidad de aprender, la capacidad emprendedora (entendida no necesariamente como la capacidad de montar empresas, sino la habilidad para tener una mirada crítica y creativa a un problema existente), la capacidad de relación con el entorno y sus necesidades.

En este contexto es clave fomentar: la “curiosidad crítica” es decir, la capacidad para hacerse preguntas críticas, de reflexionar sobre aquello que observamos a nuestro alrededor con una mirada activa, buscando involucrarnos y mejorar nuestro entorno. Todo ello podríamos definirlo como el pensamiento divergente o creativo.

El psicólogo maltés Edward De Bono, afirma que “el pensamiento divergente es una forma de organizar los procesos de pensamiento a través de estrategias no ortodoxas. El objetivo, pues, es generar ideas que escapen de los lineamientos del pensamiento habitual.”

El programa curricular vigente en nuestro país es tan holístico que los docentes no hemos logrado aún sacarle provecho y lo que hacemos es continuar con las mismas prácticas.

Está planteado, aunque debe reformarse aún, desde la necesidad de un cambio cultural. Es requisito fundamental para enfrentar la transición hacia una sociedad globalizada y del conocimiento reaprender a interactuar con el entorno social y cultural que hoy está conectado a la tecnología en todas sus dimensiones.

Así como enfatizar en el mejoramiento de la calidad educativa y del aprendizaje necesitamos transformar el hacer pedagógico. Esto compromete al conjunto del sistema educativo a actuar activa y creativamente en la transformación de enseñar y aprender.

Las artes cumplen función esencial en el desarrollo del ámbito personal y social formando un todo estrechamente ligado, principio básico del lenguaje.

Herbert Read plantea en Educación por el Arte la idea de explotar nuestra creatividad e imaginación, así como expresar nuestros sentimientos y emociones teniendo al arte como elemento fundamental. El Arte es promotor de una gran enseñanza moral ya que nos

provee de las herramientas necesarias para nuestra formación integral. Nos acerca a otras sociedades y nos permite explorar y entender esa gran variedad de culturas.

Elliot Eisner dice que el profesor tiene que cultivar las actitudes estéticas que orientan al estudiante hacia el mundo y que el desarrollo de dicha sensibilidad se logra a través de la experiencia artística.

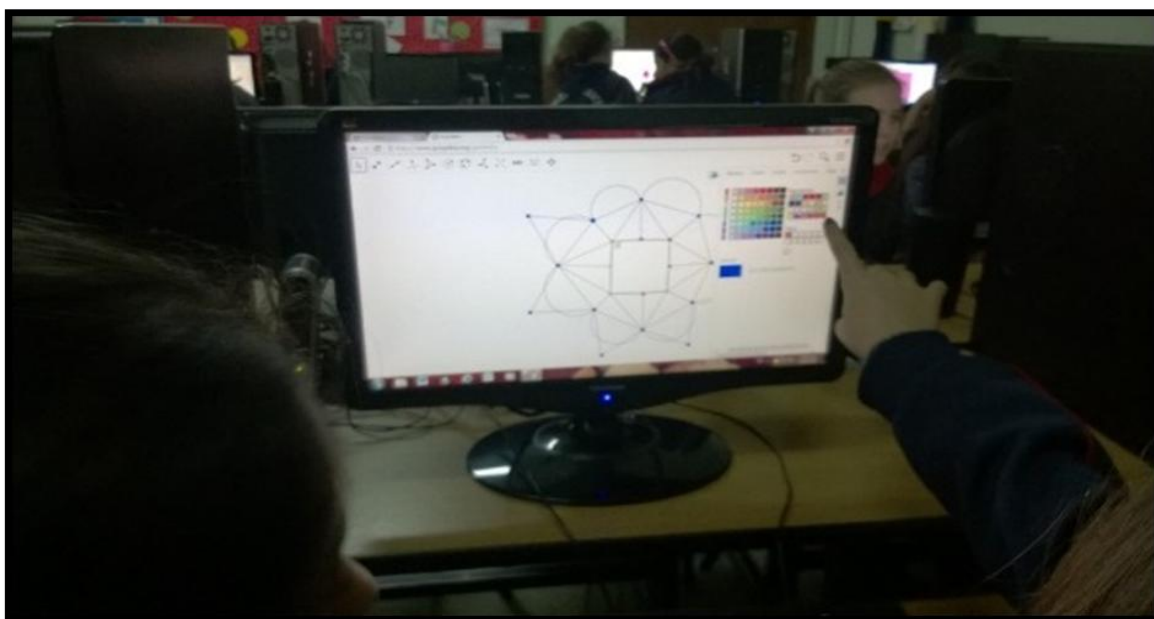
Como docentes nos encontramos entonces en un sitio de privilegio donde debemos cumplir con el vastísimo programa y enfrentar las distintas alfabetizaciones, en las cuales debemos incluirnos. Entonces nos ponemos al día con las necesidades de nuestros alumnos y cada día nos sorprenden con un nuevo descubrimiento. Pero no estamos solos en esto, y es ahí donde entra nuestra capacidad para innovar, crear a partir de lo que tenemos creando una escuela abierta donde se da la oportunidad de aprender de una manera distinta utilizando las nuevas apps para acercarnos más. Aquí también se ven implicadas la metodología y la didáctica. ¿Utilizaremos una sola para todos? Hoy nos damos cuenta que no funcionaría y que la mejor forma de adquirir conocimiento es la experiencia.

Tal vez como docentes debamos desaprender, dejar paradigmas a un lado y reaprender también desde la propia experiencia junto a nuestros alumnos. Y a esa aventura nos sumamos.

Tomamos el arte como vehículo que nos abre las puertas del mundo. A través del área trabajamos historia, geografía, matemáticas, ciencias y más. La tecnología nos ayuda a desarrollar los conocimientos para lograr los objetivos.

En un clima de aula-taller nuestras prácticas no eluden el papel, lo vinculan a la tecnología de forma libre y espontánea. Planeamos entre lo grupal y lo individual buscando distintas interacciones que fomenten los valores ante los avances de otros.

En primaria, un ejemplo de transversalización se logra trabajando geometría-trazado de figuras geométricas basados en el perímetro-, trencadís-como técnica-, conocimiento de Gaudí -momento histórico, geografía-, Geogebra -resolución de la problemática a través de la app tecnológica.



Otro ejemplo lo vemos a través de la animación. Para lograrlo debemos buscar el tema a desarrollar como podría ser la fotosíntesis. Para ello buscamos y discutimos la información. Trabajamos lengua a partir de la lectoescritura, la escritura del guion y la reescritura del story board-con el cual practicamos la abstracción del texto-. Es necesario tomar de ciencias temas como la luz, el movimiento y cómo funciona la cámara fotográfica, para lo cual hacemos el paralelismo con naturales y el sentido de la vista. Desde las distintas apps trabajamos la imagen (Pixlr), el guion gráfico (StoryboardThat), la escritura del guión (Celtx) y el desarrollo del stop motion en Movie Maker o Stopframeanimator.

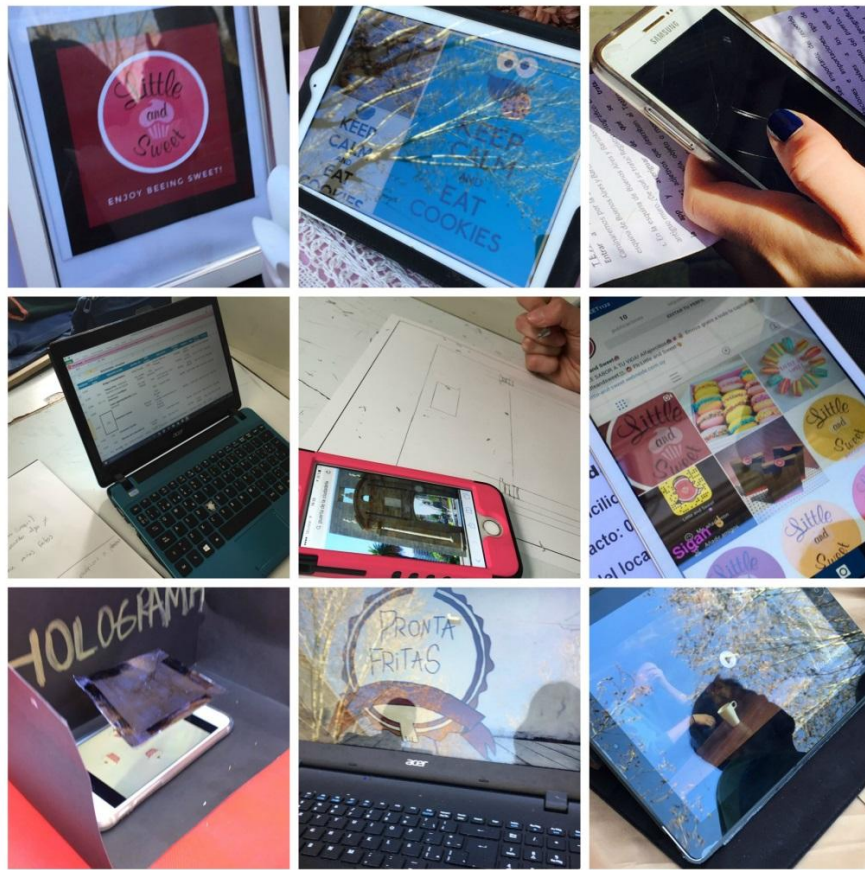
En secundaria caemos en la individualidad y al tener poco tiempo el trabajo se hace concreto por contenidos. Pero no nos damos cuenta de que nuestros alumnos aprenden de maneras distintas por lo que trabajar por proyectos desarrolla nuevas habilidades. Armar unidades vinculando varias asignaturas o varios contenidos colabora con el aprendizaje haciendo más partícipes a nuestros estudiantes. Ellos son el principal motor de nuestras prácticas, y al hacerlos protagonistas se vuelven autónomos con ganas de aprender. La tecnología es un instrumento que facilita este aprendizaje, nos acerca, haciendo una escuela abierta e invertida. Por ejemplo el drive nos permite trabajar desde nuestras casas, con cualquier dispositivo, y en cualquier momento. Sway, prepara presentaciones online creativas, flipagram videos innovadores, animaciones digitales como también lo hace animoto. Podemos entrar a un museo sin estar ahí, acercar a los

chicos a miles de obras de arte viajando a través de la computadora o del celular, un viaje virtual.

Con ojo podemos jugar a “cazar” historia. Skype in the classroom nos permite comunicarnos con otras escuelas uniendo distintas naciones, creencias e idiomas. Sketchup nos facilita el análisis del espacio, abstraer formas, descubrir proyectar, crear piezas, edificios hasta hacerlos en 3d utilizando las nuevas impresoras. Y así miles de apps que hacen del aprendizaje algo más dinámico, creativo, divertido en donde trabajamos todos los contenidos pero desarrollando habilidades que hacen del alumno un ser capaz que aplicar lo que aprende en las clases y lo más importante que pueda transmitir a otros lo que ha visto y oído.

Conclusiones

A través del arte es posible abordar y desarrollar las distintas áreas y contenidos de forma práctica y crítica. Cuando a esto le agregamos el uso productivo de las nuevas tecnologías estamos acercándonos a un cambio fundamental en la metodología educativa. La didáctica logra una "vuelta de tuerca" a través de la conjunción arte-tecnología. De ese modo nuestros alumnos lograrán aprehender los conocimientos y encauzarán su preparación para un futuro más práctico e innovador. Desconocemos qué les tocará afrontar por ello brindarles la herramienta de la resolución creativa que las prácticas artísticas pueden presentar es prepararlos para el futuro. Si además les extendemos la posibilidad de una nutrida experimentación dispositivos mediante los acercamos herramientas fundamentales que se transformarán en sus aliadas. Ellos serán los hacedores de su propio futuro y generadores de sus propios aprendizajes. Como docentes nos limitaremos a guiarlos acercándoles la herramienta y sumergiéndolos en la experiencia estética, buscando que ellos sean indagadores, audaces, solidarios, reflexivos desarrollando así el pensamiento crítico.



Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (2003) *Creencias artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Delors, Jaques (1996) *Los cuatro pilares de la educación*. En La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/Unesco. Pp. 91-103.
- Domínguez Cruz, Marisol, *Platón y su concepto de educación*. Resumen
- Eisner W. Elliot (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona, España. Paidós educador.
- Gutiérrez Martín, Alfonso (2003) *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Editorial Gedisa.
- Mariño, Rosa y Sanchez, Elvira (1982) *La república, platón*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Read, Herbert. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.

5. “El uso de las TIC en la enseñanza del Repertorio Patrio”

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Helvecia Velázquez

Instituto Superior de Música – “Prof. Carmelo H. De Biasi”

Resumen

El siguiente trabajo resulta de las estrategias pedagógicas y didácticas que utilizaron los alumnos de 2º año de Práctica de Coro II del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música “Prof. Carmelo H. de Biasi” para abordar el Repertorio Patrio a través del uso de las Tic.

En la experiencia se pudieron obtener resultados innovadores utilizando las Tic en el repertorio patrio y como la motivación, la creatividad y la producción de la actividad musical produjeron nuevas formas de enseñanza para los futuros docentes noveles.

En la toma de datos e información se utilizaron diferentes herramientas como: planillas de observación, informes, trabajo de campo, grabaciones, registro en videos, fotografías, etc.

Palabras clave: Tic– Enseñanza – Repertorio patrio

Problemática – Diagnóstico

En la observación realizada en el espacio curricular Práctica de Coro II de los alumnos del Profesorado de Música se vio la necesidad de un trabajo intra-cátedra que revalorice y de conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje del repertorio patriótico en las escuelas, y la importancia del contexto y composición de cada una de las obras que integran el repertorio patrio.

Siendo el año 2016, el Año del Bicentenario de la Independencia, desde la cátedra de Práctica de Coro II, surge por iniciativa de los alumnos y la docente revalorizar y dar a conocer las obras que integran el Repertorio Patrio desde una perspectiva analítica musical, contextual, poética y descriptiva presentándolo en los actos patrios de la institución el 9 de Julio y 17 de Agosto.

A través del presente proyecto de integración e investigación, se busca crear con cada una de las canciones patrias, una identidad cultural y patriótica hacia cada uno de sus destinatarios, abarcando no solo las prácticas grupales formalmente establecidas en las clases, sino involucrados en un trabajo conjunto de investigación minuciosa utilizando las Tic en: programas de rescate de grabaciones antiguas y pasadas a audio mp3, programas para las exposiciones de las obras en Power Point, prezi, etc., digitalización de partituras, realización de gráficos para análisis musicales, edición de videos y subtitulados, transcripción de las letras de canciones patrias, colocación y edición de fotos de autores y compositores, etc.

Se trata de una nueva mirada y/o enfoque desde otras estrategias didácticas y en la que se comparten propuestas didácticas poco desarrolladas para el currículo del nivel primario, partiendo desde la exploración, la creación, el descubrimiento, el disfrute, el compromiso y la reflexión, por medio de las TIC, además de la ejecución instrumental y vocal.

Es decir, una experiencia pensada para que cada alumno pueda tomar aquello que esté más cercano a la idea de que la música se constituya en mediadora de significados, de apertura y posibilidad, de sensibilidad y emoción, de subjetividad e identidad integradora con otras herramientas de ayuda e innovadoras como son las nuevas tecnologías, es decir, las Tic.

Por ello, se pretende mostrar en el presente trabajo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define las actividades realizadas por los alumnos de Práctica de Coro II del Profesorado de Música del Instituto Superior de Música “Prof. Carmelo H. De Biasi”, el grado de responsabilidad de cada uno, las formas de seguimiento, evaluación; y las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta.

Fundamentación

La idea que impulsa el trabajo se fundamenta en las canciones que componen el repertorio patrio en la enseñanza oficial, y que contribuyen a la formación, conservación y transmisión de los valores nacionales si se plantean desde un proceso de enseñanza crítico e integrado, es decir, desde la óptica de distintas áreas: música, lengua, literatura, y ciencias sociales.

Entonces si se pretende que las canciones sean, para quien las escucha y canta, portadoras de significado -desde lo artístico, lo histórico, lo literario y lo ético- se debe replantear la manera de enseñarlas, y en esta propuesta de trabajo, utilizando las TIC como recurso innovador y promotor de nuevas estrategias didácticas.

La práctica de los alumnos de Práctica de Coro II en las escuelas, nos proporciona la oportunidad de aplicar, enseñar, festejar y conmemorar en actos escolares distintas fechas históricas para la revalorización del Repertorio Patrio.

Con motivo de los festejos por el Bicentenario de la Patria, no sólo llevamos adelante el Proyecto sobre “El uso de las Tic en la enseñanza del Repertorio Patrio” sino que también se organizó un notable equipo de alumnos-músicos que reelaboraron partituras del repertorio patriótico en diversas tonalidades, reescribieron otras que no estaban en buen estado de conservación, investigaron y diseñaron el Cancionero del Repertorio Patrio con cada una de las marchas e himnos, biografía de los autores y recopilación diferentes versiones en audios y videos de cada una de ellas.

El resultado fue una obra valiosa, interesante desde lo musical, adaptable al registro de las escuelas y útil para la enseñanza didáctica de ellos mismos en sus prácticas.

Muchas veces se observa que otras canciones del repertorio patrio, de presencia obligatoria en determinados actos escolares no se cantan, o mejor dicho, la cantan unos pocos, generalmente docentes, gente mayor, pero a los niños, jóvenes y comunidad muchas veces les cuesta cantar.

Son múltiples las razones explican este comportamiento, entre las cuales mencionamos algunas como la diversificación de lenguajes, la multiculturalidad social que ingresa a la escuela, la connotación militar de las marchas, inhibiciones, etc. Cada uno de estos motivos podría analizarse extensamente, sin embargo el propósito de este trabajo de investigación es poder reflexionar juntos acerca de la importancia del uso de las Tic como recurso estratégico y el significado de sostener el cancionero patrio y resignificarlo en la actualidad para apropiarnos de su contenido simbólico.

La historia, la identidad y el repertorio patrio, con cada una de las canciones y marchas que lo componen, merecen ser conocidas por lo menos; estudiadas, analizadas y puestas en contexto para una mejor comprensión de su contenido simbólico. Este contenido simbólico presente en otros símbolos patrios como la Bandera, el Escudo Nacional o el Himno, es parte de una herencia histórica que proponemos retomar, para construir

identidad, pertenencia y para producir un hecho cultural y social como es cantar en comunidad.

Desde todos los niveles y modalidades es posible recuperar nuestro repertorio patrio, teniendo en cuenta las particularidades de los mismos y los recursos institucionales.

Consideramos que no es privativo de los docentes de Música la transmisión de esta herencia musical e histórica, sino que es obligación de la escuela y la comunidad en su conjunto la tarea propuesta. Los docentes de música tenemos la posibilidad de acercar a los niños y a los jóvenes, al conocimiento de los diferentes acontecimientos que dieron nacimiento a nuestra Patria por medio del estudio, la investigación de la letra y la música de nuestras canciones desde las diferentes áreas curriculares.

Además, la comprensión de las letras, tanto desde su significado como del momento histórico en el que fueron creadas o para el que fueron escritas será un elemento fundamental para impulsar una ejecución más entusiasta.

Para ello, el primer paso es la difusión de este trabajo en las prácticas que realicen cada uno de los alumnos integrantes de la Práctica de Coro II, la difusión de la letra, de la música, de los autores, del contexto histórico, etc. utilizando las TIC como elemento innovador y receptor de alumnos de la era digital, es decir los alumnos nativos digitales y como así también el de sus estrofas, escucha y disfrute de la música, familiaridad con la melodía.

El segundo paso es poder pensar la posibilidad de ensayos programados a cargo del maestro de Música o del docente que tome la iniciativa y la lleve adelante la utilización de los mismos en clases abiertas, jornadas, días conmemorables o festivos, etc.

Cantar es una expresión musical inherente al ser humano y la escuela nos brinda todos los días la oportunidad de cantar con el otro, de sentir lo maravilloso del canto grupal, del canto comunitario. No sólo es la cancha el lugar del canto popular, transformemos a la escuela en un lugar para cantar, para escuchar música, para bailar, para pintar, en definitiva para dar entrada al Arte.

El trabajo realizado contiene las marchas e himnos nacionales componiendo de esta manera el Repertorio Patrio básico: Himno Nacional Argentino, Aurora, Saludo a la bandera, Marcha Mi bandera, Marcha de San Lorenzo, Himno a Corrientes, Himno a Sarmiento, Himno al Gral. San Martín, Marcha de Malvinas, Canción del Estudiantes y Marcha del Deporte.

A través de esta experiencia se propone que los alumnos puedan resignificar esquemas teóricos implícitos, saberes y valores internalizados durante su historia escolar y revisar discursos y prácticas escolares propias y ajenas, como punto de partida para desarrollar competencias profesionales que le permitan observar la multiplicidad de dimensiones y la complejidad en que se lleva a cabo la práctica profesional docente.

Es decir, nuevas miradas a la práctica y enseñanza del Repertorio Patrio, desde un trabajo en equipo que involucre adecuaciones de contenidos formales y poco desarrollados que resulten innovadores y generadores de nuevos contenidos utilizando las TIC como elemento principal, proyectando sensibilidad estético musical y empleando en forma correcta la terminología técnica específica.

Objetivos Generales

- Promover en la comunidad educativa el conocimiento de las obras que componen el repertorio patriótico
- Revalorizar el repertorio patriótico a través de su difusión con las Tic.
- Desarrollar nuevas estrategias que involucren la enseñanza del repertorio patriótico.
- Desarrollar una práctica escolar que permita involucrar los saberes musicales junto al contexto de cada obra del repertorio patriótico.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación para propiciar actividades educativas que permitan visibilizar la identidad cultural y musical del repertorio patriótico.

Objetivos Específicos

- Ampliar su visión acerca del repertorio oficial mediante la investigación de cada una de las marchas y canciones oficiales.
- Conozca el contexto histórico de cada una de las canciones que componen el repertorio oficial.
- Establecer amplios criterios sobre la enseñanza y la práctica coral, de cada una de las obras que componen el repertorio oficial.
- Promover la reflexión de las prácticas áulicas a partir experiencias.
- Favorecer la utilización de la observación como una herramienta para reflexionar y analizar la experiencia.

- Proponer el análisis, diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de las distintas instancias de aprendizaje.
- Protagonizar el acto educativo realizando un análisis crítico que le permita, en el futuro, generar procesos de auto evaluación de la práctica docente.
- Propiciar espacios para explorar, improvisar, crear, comprender, disfrutar y apreciar la música.
- Compartir y desarrollar secuencias de actividades entendiendo al repertorio patriótico como agente socializador y transmisor de cultura.
- Proponer un espacio de reflexión individual y colectiva, las exploraciones sonoras, las orquestaciones, la audición participativa y el movimiento.
- Analizar el marco teórico como herramienta para repensar el trabajo en el aula.
- Sensibilizarse frente a la actividad artística con el fin de promover el pensamiento creativo.
- Disfrutar del quehacer musical conjunto.
- Favorecer la expresión artística y cultural respetando y reforzando la singularidad de cada individuo.
- Apreciar, comprender y valorar diferentes expresiones culturales.

Contenidos Conceptuales

- ✓ El Repertorio patriótico: Himno Nacional Argentino. Aurora. Saludo a la Bandera. Marcha Mi Bandera. Marcha de Las Malvinas. Marcha San Lorenzo. Himno a San Martín. Himno a Sarmiento. Himno a Corrientes. Canción del Deporte. Canción del estudiante.
- ✓ Análisis Musical: Forma. Textura. Armonía. Modulación. Modo Mayor y menor.
- ✓ Discurso. Parámetros musicales (pulso, ritmo, acento) subdivisión. Dinámica musical. Dirección métrica y kironímica. Entonación, dicción y articulación.
- ✓ Contexto histórico y social de las obras.
- ✓ Biografía de los compositores y autores.

Contenidos Procedimentales

- ✓ Recopilación de varias versiones en cada una de las canciones del repertorio oficial, teniendo en cuenta la guía comparativa y criterios para aplicarla o no.
- ✓ Presentación y análisis grupal de cada una.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- ✓ Escribir la partitura de la línea melódica de cada una de las canciones y anexar a la partitura instrumental.
- ✓ Realizar biografía del autor de cada una y contexto histórico musical de cada una.
- ✓ Presentación en carpeta de Repertorio Oficial cada una de las siguientes canciones:
 - ✓ Himno Nacional Argentino
 - ✓ Aurora
 - ✓ Saludo a la Bandera
 - ✓ Marcha a las Malvinas
 - ✓ Marcha de San Lorenzo
 - ✓ Marcha Mi Bandera
 - ✓ Himno a San Martín
 - ✓ Himno a Sarmiento
 - ✓ Himno a Corrientes
 - ✓ Canción del estudiante
 - ✓ Canción del deporte

Contenidos Actitudinales

- ✓ Concreción de relaciones interpersonales: docente educador-alumnos practicantes.
- ✓ Autonomía y responsabilidad.
- ✓ Confirmación o modificación de actitudes y valores.
- ✓ Valoración de la importancia del trabajo en equipo.
- ✓ Apertura de criterios y respeto por la diversidad.
- ✓ Sentido reflexivo y crítica responsable.
- ✓ Compromiso profesional con la práctica y con el desempeño en la presentación/exposición.
- ✓ Respeto y solidaridad entre pares y con los distintos actores de la clase.
- ✓ Seguridad y aplomo frente al acto de “enseñar”.
- ✓ Confianza en sí mismo.
- ✓ Valoración de la experiencia y de la práctica docente del otro.

Acciones realizadas

Primer Etapa:

- Reunión de los alumnos con la Profesora de Práctica de Coro II para organizar y presentar el proyecto.
- Organización de los alumnos en comisiones o grupos
- Socialización del proyecto
- Torbellino de ideas para la elaboración del mismo
- Creación de grupo de Whatsapp y Facebook para comunicación.

Segunda etapa:

- Reuniones por grupos/comisiones para armar la propuesta del proyecto a presentar.
- Elaboración de los materiales didácticos para trabajar en el proyecto:

Grupo Nº 1: Aurora - Canción del Deporte

Grupo Nº2: Marcha San Lorenzo – Himno a San Martín

Grupo nº 3: Marcha Mi Bandera – Himno a Corrientes

Grupo Nº 4: Himno a Sarmiento – Saludo a la Bandera

Grupo Nº 5: Marcha Las Malvinas – Canción del Estudiante

- Consultas al docente de cátedra en el transcurso del mismo.

Tercer Etapa:

- Exposición semanal de cada grupo presentando las canciones asignadas del repertorio patriótico, utilizando las Tic (grabaciones, videos, audiciones, análisis musicales armónicos y estilísticos, comentarios y exposición oral, etc.)
- Presentación escrita del cancionero, audios, presentación y proyecto de cada grupo del trabajo de investigación
- Realización del mismo y toma de registro fotográfico y fílmico.
- Reunión posterior para el análisis y reflexión sobre la experiencia realizada de cada grupo con los alumnos de Práctica de Coro II.

Cronograma

Una clase de 30 - 35 minutos los días:

- Martes 21 de Junio

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

- Martes 28 de Junio
- Martes 5 de Julio
- Martes 12 de Julio

Evaluación

- Inicial: basado en la trayectoria de cada alumno, a través de las experiencias realizadas a lo largo de la realización del trabajo.
- Procesual: Observación de las situaciones de aprendizaje durante el desarrollo de la práctica y del desempeño del alumno.
- Final: Autoevaluación (análisis reflexivo) por parte de los alumnos al final de la presente etapa respecto de los logros obtenidos.

Evaluación y coevaluación de objetivos cumplidos del proyecto y devolución correspondiente por parte del profesor de Práctica de Coro II.

Instrumentos de evaluación

- Observación directa
- Lista control
- Presentaciones en power point, prezi, etc.
- Producciones escritas (proyectos, planes de clase; informes finales).
- Grabaciones
- Registro fotográfico y de videos.

Criterios de evaluación

- Manejo de estrategias didácticas en la utilización de la enseñanza ocasional.
- Selección adecuada; manejo y aprovechamiento de los recursos.
- Previsión del material necesario; utilización de cancioneros acordes a los niveles.
- Presentación personal y puntualidad
- Utilización de vocabulario específico musical y correcta expresión oral.
- Habilidad demostrada en el diálogo y el uso de la voz.
- Dominio del grupo clase; seguridad, aplomo y equilibrio emocional; contextualización de lo enseñado.
- Resultados de los logros obtenidos por el grupo.
- Valoración de la actitud personal.

Resultados

Las siguientes imágenes muestran el trabajo realizado

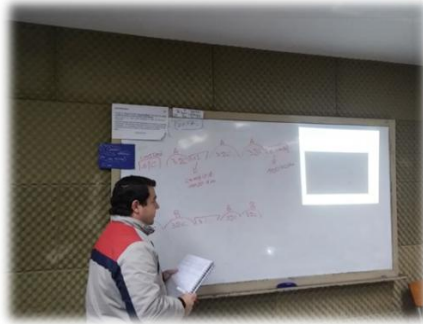


Imagen 1: Análisis armónico y formal de la obra



Imagen 2 y 3: Proyección de repertorio patrio



Imagen 3



Imagen 4: Presentación del tema



Imagen 5: Participación de Acto Patrio



Imagen 6: Cancioneros Patrios



Imagen 7: Partituras reeditadas



Imagen 8: Partitura original en mal estado



Imagen 9: Partitura editada



Imagen 10: Biografía de los compositores



Imagen 11: Ponencias grupales



Imagen 12: Alumnos con sus cancioneros editados

Conclusiones

La experiencia pedagógica permitió observar los avances y resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto intra-cátedra a través del uso de las TIC, la creatividad de propuestas y estrategias de enseñanza para el repertorio patrio, la manera en que se reelaboraron partituras, recopilaron audios y videos de diferentes versiones, la escritura de partituras en otras tonalidades, desde nuevas miradas y estrategias didácticas, vinculando la utilización de las TIC como proceso innovador y contribuyendo al enriquecimiento de la práctica educativa en los alumnos de Práctica de Coro II.

Considero que los docentes debemos ser sujetos pensantes, críticos, activos y reflexivos para que, de esta forma, logremos no imitar modelos sino generar apertura a la actualización de los saberes como por ejemplo a través de las TIC.

Bibliografía

Aguilar, María del Carmen. *El taller coral: Técnicas de armonización para coros principiantes*.

Bs. As. Edit. Ricordi.

Aguilar, María del Carmen Aguilar. *Cantar en armonía: arreglos vocales*. Vol. I a V. Bs. As.

Edit. Ricordi.

Escalada, Oscar. *Un Coro en cada aula*. Bs. As. Edit GCC.

Ferrero, María Inés, Furnó, Silvia, Llabra, Ana del Valle y Quadranti, Alicia: *Planeamiento de la Enseñanza Musical*. Bs. As. Edit. Ricordi

Frega, Ana Lucía (1972). *Música y Educación – Objetivos y Metodología* - 1ra. Edición.

Buenos Aires. Edit.: DAIAM.

Gräetzer, Guillermo. *Nueva Escuela Coral*. Bs. As. Edit. Ricordi.

Gallo, Gräetzer, Nardi, Russo. *El Director de Coros*. Bs. As. Edit. Ricordi.

Marra Pelletier, Carol. (1998): *Formación de Docentes Practicantes (Manual de Técnicas y Estrategias*. Bs. As. Edit.: Troquel S.A.

P.E.I. Instituto Superior de Música “Prof. Carmelo H. De Biasi”

Partituras de Marchas e Himnos Patrios.

Discografía

CD de canciones otorgadas por la cátedra del “2º Encuentro de coros de Escuelas primarias”

Audios y videos extraídos de Internet.

TEATRO

PONENCIAS

1. Brenda S. Berstein, Nicolás Lisoni. <i>Nuevas voces a escena: la Diplomatura en Dramaturgia y una novedosa oportunidad de profesionalización de la escritura teatral.</i> (UBA)	788
2. Claudia Castro, Marta Beatriz Troiano, María Victoria Rodríguez. <i>Perfiles de los profesores de teatro en relación con los contextos de actuación profesional.</i> (UNICEN) Tandil.	799
3. Facundo Machuca. <i>El arte teatral, un compromiso escolar y social de la actualidad.</i> (ISFD en Artes 5074 “Gral. Manuela Belgrano”) Reconquista.	808
4. Aldo Rubén Pricco. <i>El olvido de las estrategias de seducción en las prácticas teatrales escolares.</i> (UNR)	815

TALLERES

5. Alesandra Rocznik, Mariana Soledad Sánchez. <i>Creatividad en el aula.</i> (Rosario)	826
6. Mariano Scovenna. <i>“Teatro Maestro” Encuentros para construir nuevas prácticas y enfoques del teatro en la educación</i> (Bs As).	833
7. Ester Trozzo. <i>Reflexiones compartidas sobre la propia práctica.</i> (Mendoza)	843

PONENCIAS

1. Nuevas voces a escena: la Diplomatura en Dramaturgia y una novedosa oportunidad de profesionalización de la escritura teatral.

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística.

Brenda S. Berstein/ Nicolás Lisoni

Centro Cultural Paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Resumen

La nueva Diplomatura en Dramaturgia propuesta desde el Centro Cultural Paco Urondo, busca crear un nuevo recorrido de formación de dramaturgos y a la vez inscribirse como la primera de la Ciudad de Buenos Aires contando con la participación de actores fundamentales del teatro argentino logrando reunir en este espacio a AADET (Asociación Argentina de Empresarios Teatrales), ARGENTORES (Sociedad General de Autores), SAGAI (Sociedad Argentina de gestión de Actores Interpretes) y la Asociación Argentina de Actores. De esta manera se busca potenciar el trayecto, sumar miradas y formas diferentes del trabajo del dramaturgo, a la vez que posibilitar el financiamiento de manera tal que la propuesta sea absolutamente gratuita para los estudiantes.

El cuerpo docente está compuesto por reconocidas personalidades provenientes tanto del ámbito teórico-académico, como de la práctica profesional, conviviendo en ella las distintas lógicas del teatro (independiente, público, comercial). La propuesta se enfoca hacia la práctica sistemática sobre el trabajo escritural y se complementa con espacios de reflexión y estudio sobre la productividad contemporánea, así como otros acerca de la historia de la dramaturgia y del teatro capaz de contemplar cruces existentes en los distintos momentos históricos.

Introducción

La Diplomatura en Dramaturgia del Centro Cultural Paco Urondo, busca crear un nuevo recorrido de formación de dramaturgos a nivel local, con proyección nacional e internacional.

El Centro Cultural Paco Urondo depende de la Secretaría General de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, es un espacio que se propone fomentar el encuentro de experiencias artísticas y culturales emergentes en permanente diálogo y transformación, así como la realización de diversas acciones académicas que conviven con las manifestaciones estéticas. Las actividades que allí se programan son orientadas a tender puentes entre la universidad, y la comunidad de la que forma parte.

En 2014, el Centro Cultural reabre sus puertas cambiando su dirección y parte del equipo de gestión. Desde aquel momento se trabaja tres ejes ligados a la programación, eventos académicos/ eventos artísticos y formación. Así se impulsó la creación de la Diplomatura en Proyectos Culturales y Producción en Espacios de la Cultura, con una excelente recepción y más de 500 inscriptos, dictada por un grupo de jóvenes docentes, gestores y productores. A partir de las charlas entre docentes de esta diplomatura y con profesionales ligados al campo de las artes escénicas, se planteó la posibilidad de generar una Diplomatura en Dramaturgia.

Hasta el momento, las opciones de formación vigentes en ese campo -que claramente son excedidas por mucho frente a la gran demanda- se concentraban en la Escuela Municipal de Artes Dramático (EMAD) con su curso de dramaturgia de dos años, y la Especialización y Maestría en Dramaturgia en la Universidad de las Artes (UNA) de nivel posgrado, lo cual implica como requisito a priori un título de grado. En ambos casos los ingresos eran restringidos y las opciones, para quienes no podían comenzar a estudiar allí, pasaban a ser cursos y talleres privados.

Por otro lado, la Facultad de Filosofía y Letras, como su nombre lo indica, tiene una muy reconocida carrera de grado en el estudio de las Letras, como así también una carrera de Artes. Ambas están orientadas a la investigación y a la teoría, pero no a las prácticas escriturales. Como se mencionó anteriormente, el CCPU busca ser un articulador entre la teoría y la práctica y es así como se propone el recorrido en dramaturgia que hasta el momento no tenía espacio dentro de la UBA.

Para poder volver realidad esta Diplomatura en Dramaturgia se tomaron entonces cuatro grandes ejes a trabajar, que se encuentran plenamente interrelacionados, pero que separaremos en vistas a la actual ponencia y ampliaremos a continuación. Estos son:

1. La posibilidad de problematizar desde allí las formas de producción contemporánea y la dramaturgia argentina, en sus múltiples interrelaciones.
2. Ampliar los alcances académicos y pensar en incluir a aquellos que producen en el campo, dentro de la institución educativa, trabajando de manera conjunta.
3. Lograr un plantel docente de excelencia y contar con una coordinación académica con visión conjunta y estratégica, que lograra un plan de estudios amplio y relevante.
4. Posibilitar el acceso a una formación universitaria para aquellas personas que no posean un título de grado, revalorizando la heterogeneidad de las experiencias previas.

La posibilidad de problematizar las formas de producción contemporánea y la dramaturgia argentina, en sus múltiples interrelaciones.

Indudablemente la producción local ha tendido cada vez a mayor profesionalización. El artista entiende que para poder desarrollar su oficio debe adquirir más conocimientos, no sólo los específicamente vinculados a su arte, sino también los que le permiten vincularse con otras esferas. (artista -gestor, artista -investigador, etc.).

Parte de esta profesionalización y parte de la competencia en un entorno con una gran oferta (recordemos que Buenos Aires es una de las ciudades de mayor producción teatral a nivel mundial) ha generado que los artistas cumplan cada vez más roles. Así nos encontramos con la figura del dramaturgo -director, que se caracteriza por el autor/artista que pone en escena sus propios textos. Esto sumado a una gran corriente, cada vez mayor -y sobre todo en la ciudad de Buenos Aires- que no toma textos de otros dramaturgos, sino que se propone constantemente crear nuevos para renovar la cartelera, fenómeno que se da generalmente en el llamado teatro independiente por diversos factores fundamentalmente ligados a sus modos de producción. Finalmente, también debemos mencionar los trabajos de creación colectiva y producción conjunta que surgen sobre las improvisaciones de las compañías actorales y que son lo opuesto a la escritura “de gabinete” que de esta forma va perdiendo lugar.

Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora

Por su parte, el circuito comercial trabaja cada vez más con traducciones y adaptaciones de textos extranjeros, que son puestos en manos de directores reconocidos para convocar a los elencos y lograr la puesta en escena. Dice Sebastián Blutrach, productor y presidente de AADET sobre el rol del dramaturgo y su lugar en la producción teatral a nivel mundial:

Dentro del circuito donde hay subsidios, en Europa principalmente, el dramaturgo forma parte claramente del equipo creativo diferenciando la dramaturgia escrita de un trabajo posterior donde termina su trabajo escrito con la acción de los actores en muchos casos dirigiendo y en otros acompañando el proceso, esto nos sucede en nuestro circuito independiente. (...) Ya en el teatro comercial, en todo el mundo, sigue existiendo el trabajo terminado en la escritura por parte de los dramaturgos, donde se compran derechos y se interviene con poca participación de los autores. En cualquier caso, el dramaturgo sigue siendo el punto de partida fundamental donde un equipo creativo cimentará el talento y el trabajo, por lo tanto con mejores cimientos, todo funcionará mucho mejor e inclusive se reducirán los esfuerzos con mejores resultados. (entrevista propia realizada a Sebastián Blutrach 2016)

Lo interesante es problematizar las formas de producción actual y la dramaturgia argentina no sólo a nivel teórico sino también interactuando dentro del campo y posibilitando el diálogo entre sus actores. Repensando los diferentes circuitos y formas de trabajo en relación a los textos dice Carlos Rottemberg:

Los autores locales se focalizaron en el área siempre pujante del teatro independiente. Casi como si fuera para estar seguros que no podrían insertarse en otros espacios, hasta redujeron la extensión de sus libros al formato de no sobrepasar obras que, puestas en escena, no superasen la hora de duración. No queda en claro si el mayor predominio de autores extranjeros es mérito de aquellos o deficiencias de los propios. Entiendo que no es un tema de capacidad, sino cierto prejuicio de amigarse con el éxito. (entrevista propia realizada a Carlos Rottemberg 2016)

Por su parte Mauricio Kartun opina:

La exigencia de los circuitos comerciales es la de generar materiales a su necesidad y medida y esa medida (muy marcada siempre por el entretenimiento y el target amplio) suele estar por abajo del techo de expectativas artísticas del autor. El objetivo de fondo siempre en el dramaturgo está puesto en la excelencia, siempre está el sueño de escribir 'lo mejor', de escribir esa pieza que trascienda, y esa exigencia lo obliga a singularizar el lenguaje, el tratamiento, los temas y las convenciones. Lo aleja de lenguajes más globalizados, masificados, y le exige por ende circuitos mucho menos masivos. (entrevista propia realizada a Marucio Kartun 2016)

No es este el espacio para abrir la discusión sobre el rol del dramaturgo, pero el debate se encuentra abierto entre docentes, estudiantes y partícipes y artífices del sector. El marco de la Universidad propone un espacio de diálogo y respeto que posibilita desplegar las diferencias de opiniones y poder accionar sobre eso, modificando en muchos casos la realidad. Las mesas redondas y charlas abiertas, constituyen otra instancia para ello, al igual que las futuras publicaciones que se espera realizar, reuniendo estas reflexiones.

Ampliar los alcances académicos e incluir a aquellos que producen dentro de la institución educativa

A nivel mundial es hoy una tendencia generalizada el trabajo conjunto de organismos públicos con entidades del tercer sector (lo que habitualmente conocemos como organizaciones no gubernamentales u ONGs), sin embargo en nuestro país, los casos este estilo son pocos. En este caso, fue posible aunar esfuerzos y generar una alianza entre instituciones del sector teatral privadas, tanto asociaciones como sociedades de derecho y una entidad pública educativa, como es la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En esta visión mixta también se busca acercar la teoría y la práctica, lo académico y lo que sucede en las salas y en los circuitos cotidianamente. Y en este sentido, la Diplomatura en Dramaturgia cuenta con la participación de actores fundamentales del

teatro argentino reuniendo a AADET (Asociación Argentina de Empresarios Teatrales), ARGENTORES (Sociedad General de Autores), SAGAI (Sociedad Argentina de gestión de Actores Interpretes) y la Asociación Argentina de Actores. De esta manera se busca potenciar el trayecto, sumando miradas y formas diferentes del trabajo del dramaturgo. Mientras que Argentores brinda los conocimientos y el respaldo para el trabajo sobre el registro de la escritura y la gestión y cobros de derechos sobre la misma, AADET brinda la mirada del productor teatral comercial, quien en los últimos años busca renovar la cartelera local buscando más producción argentina y menos traducciones y adaptaciones de textos extranjeros. Por su parte, la Asociación Argentina de Actores y SAGAI brindan la mirada desde el intérprete de ese texto, quien en muchas ocasiones puede sumar, modificar e interactuar sobre la obra del dramaturgo para volverla puesta en escena.

El contacto permanente con estas entidades, permite a los estudiantes asistir a obras teatrales que se encuentren en escena y tener un diálogo directo con quienes trabajan en el campo teatral ya sea como actores, productores, gestores, etc., a través de clases, charlas y mesas redondas, estas últimas abiertas a la comunidad. Pero más allá de eso, frente a una universidad que ve mermado su presupuesto en los últimos años y que difícilmente puede a nivel económico pensar en nuevos proyectos de formación que no implique un arancelamiento accesorio, para poder afrontar los gastos, la participación de entidades privadas, posibilita el financiamiento conjunto, de manera tal que la propuesta sea absolutamente gratuita para los estudiantes.

Lograr un plantel docente de excelencia y una visión conjunta y estratégica

Lo interesante del armado del plan de carrera es que participaron en su diseño no sólo la universidad desde su conocimiento sobre el tema, sino también las entidades involucradas, logrando conformar un conjunto ordenado de materias tanto teóricas como prácticas y en donde se tienen en cuenta, más allá de los aspectos específicos de la escritura, el estudio de los contextos histórico sociales así como los modelos de producción, gestión de derechos, etc.

PLAN DE CARRERA (Total 336 horas)

I° CUATRIMESTRE (112 horas)

3 HORAS	Teoría y práctica dramática (48h) - Ignacio Apolo
2 HORAS	Historia de las Poéticas y Dramaturgias del Teatro I (32h) - Jorge Dubatti y equipo
2 HORAS	Historia del Teatro Argentino (32h) - Roberto Perinelli

II° CUATRIMESTRE (112 horas)

3 HORAS	Taller de escritura (48h) - Claudio Tolcachir	
2 HORAS	Historia de las Poéticas y Dramaturgias del Teatro II (32h) - Beatriz Trastoy y equipo	
2 HORAS	Derecho autoral y gestión de artes escénicas (16h) - AADET, SAGAI, ARGENTORES, DIPOC	Estética y Teorías Teatrales (16h) - Graciela Fernandez Toledo y Patricia Sapkus

III° CUATRIMESTRE (112 horas)

3 HORAS	Taller de escritura Final (48h) - Javier Daulte	
2 HORAS	Principios de Actuación y dirección (16h) - Ciro Zorzoli	Recursos escriturales (16h) - Andrés Binetti
2 HORAS	Seminario Optativo entre 3 (16h) + Seminario Especial Avanzado - Mauricio Kartun (9h)	Dramaturgia y tecnología multimedia (16h) - Martín Alomar

Dice Mauricio Kartún:

La formación en nuestro país, en líneas generales, está muy bien encarada. No hay otros lugares en los que se lo haga mejor. Por eso tenemos tantos estudiantes extranjeros. El eje debe ser como siempre la teoría, la técnica, la lectura deconstructiva de otros autores y el trabajo de taller. Si hubiese que agregarle algo que se hace menos sería la práctica escénica, la familiarización con la conversión de un texto en espectáculo. (Entrevista propia a Mauricio Kartún 2016)

Desde la Diplomatura nos interesa particularmente la posibilidad de inserción real en los diferentes circuitos teatrales de los egresados que formemos. Por eso hay materias que abarcan estos temas. Es decir, si bien la propuesta se enfoca hacia la práctica sistemática sobre el trabajo escritural y se complementa con espacios de reflexión y estudio sobre la productividad contemporánea, así como otros acerca de la historia de la dramaturgia y del teatro capaz de contemplar cruces existentes en los distintos momentos históricos.

Pero no sólo los contenidos de las materias son cruciales, sino también quienes los enseñan y por eso se buscó un plantel docente de excelencia en donde se conjugan escritores, dramaturgos, directores, productores y académicos de renombre. Creemos que para potenciar la formación y lograr diversidad efectiva, era importante una visión estratégica y conjunta que pudiera complementar esos mundos logrando una propuesta integradora y superadora. Por eso el cuerpo docente constituye un verdadero “dream team” y está compuesto por reconocidas personalidades provenientes tanto del ámbito teórico-académico, como de la práctica profesional, conviviendo en ella las distintas lógicas del teatro (independiente, público, comercial). Además, se busca el trabajo y la planificación conjunta para que cada espacio curricular pueda aprovecharse al máximo en sí mismo y al mismo tiempo articularse con los demás.

En este sentido, tampoco es casual que la coordinación de la Diplomatura esté en manos de dos personas con formación académica pero también práctica en el campo concreto teatral, más allá de la experiencia docente. Esta mirada múltiple es la que posibilita la integración y al mismo tiempo el despliegue de las distintas aristas abarcadas en la formación.

Posibilitar el acceso a una formación universitaria revalorizando la heterogeneidad de las experiencias previas.

Argentina cuenta con un sector de artes escénicas rico, diverso y desarrollado en términos de creatividad y oferta de proyectos y contenidos artísticos. No obstante, respecto a la especialización del sector y a la profesionalización de sus responsables, aún se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente. En particular, para la dramaturgia, durante las últimas décadas se han instalado una valiosa oferta de formación académica que, aun así, no llegan a satisfacer la demanda que el sector posee.

Por otra parte, y más allá de esos programas, tal ímpetu de formación y capacitación no ha sido acompañado con políticas de inserción y desarrollo profesional en pos de un tejido sólido, productivo y rentable del mercado laboral de estudiantes y egresados de tales programas. En pos de revertir tal déficit, la Diplomatura en Dramaturgia del CCPU aspira a implementar un espacio de vinculación profesional e inserción laboral que contribuya a la profesionalización de sus diversos agentes y promueva la sustentabilidad del campo cultural en su conjunto.

Ahora bien, como queda dicho, si bien existe oferta de formación para jóvenes que quieren iniciarse en este mundo, como también personas que hace mucho tiempo trabajan en el teatro pero recién ahora comienzan a sentir la necesidad de profesionalizarse y generar un marco conceptual teórico y ordenado de lo que han aprendido a hacer en la práctica y el “día a día”, difícilmente un mismo espacio institucional reúna a ambos grupos, que es lo que se propone la Diplomatura, posibilitando una formación en un marco universitario a personas con distintas experiencias y formaciones previas. Creemos, como ya lo dijo Pichon - Riviere hablando sobre los grupos operativos que: “a mayor heterogeneidad de los miembros y mayor homogeneidad en la tarea, mayor productividad.”

Por eso y para facilitar el trabajo personalizado en las materias, se estableció un cupo pequeño de 20 personas para ingresar cada año. Como la demanda del número de aspirantes fue mayor (para 2016 se inscribieron 198 personas) se estableció un proceso de selección en dos pasos con un jurado de docentes evaluadores.

En una primera instancia, los aspirantes deben presentar una carta de intención explicando porque desean cursar la Diplomatura, un currículum vitae con sus antecedentes y un fragmento de escritura propia (5 carillas). Sobre esa presentación se

seleccionan a quiénes pasarán a la segunda instancia, de coloquios. Los mismos se realizan sobre cinco obras seleccionadas de teatro que varían cada año. Los aspirantes son invitados a preparar una de ellas desde el enfoque que deseen y sobre eso se posibilitan comparaciones y preguntas sobre las demás.

Finalmente, la mayor oferta de formación en dramaturgia se concentra en estos momentos en los cursos tanto presenciales como online, que dictan reconocidos autores y que son privados y arancelados, lo cual imposibilita en muchos casos el acceso. En ese sentido, queremos destacar que la gratuidad de la Diplomatura es uno de sus pilares y el trabajo conjunto con las entidades que se han sumado posibilita su financiamiento y funcionamiento.

Por todo esto creemos que la Diplomatura en Dramaturgia se constituye como un proyecto conjunto que esperamos pueda servir de modelo para otros más por venir. Muchas gracias.

Bibliografía

Antonino Pirozzi, *Diseño de Producción de Proyectos Escénicos y Eventos Culturales*, Chile: 2015

Schraier Gustavo, *Laboratorio de Producción Teatral I. Técnicas de gestión y producción aplicadas a proyectos alternativos*, Buenos Aires: 2006

Kartun-Dubatti: *Escritos 1975-2005*, Colihue, Buenos Aires: 2006

Pichon Riviere, Enrique, *El proceso grupal*, Ed. Cinco, BsAs: 2000

Pellettieri Osvaldo, *Teatro Argentino del 2000*, Galerna, BsAs: 2000

“Pensar la Escritura” en *Revista Picadero* N°30 – 31, INT año XI, Buenos Aires: 2012

Curriculum Vitae de los autores

Brenda Berstein: Maestra de Educación Musical (Conservatorio “Manuel de Falla”), Lic. en Artes (UBA), Especialista en Administración de Artes (UBA) y Especialista Superior en Enseñanza de la música para la Educación Especial (Conservatorio “Astor Piazzolla”). Asistente General de AADET, es además docente universitaria (UADE y UBA). Gestora y Coordinadora académica de la Diplomatura en Dramaturgia (CCPU-FyL-UBA).

Nicolás Lisoni: Prof. Superior y Lic. en Artes (UBA), Especializando en Gestión Cultural y Políticas Culturales (IDAES-UNSAM), Responsable de Programación Y Producción del Centro Cultural Paco Urondo (FyL-UBA), docente universitario (FUC y UBA) Gestor y coordinador de la Diplomatura en Gestión de Proyectos Culturales (CCPU-FyL-UBA) y Gestor y Coordinador académico de la Diplomatura en Dramaturgia (CCPU-FyL-UBA).

2. Perfiles de los profesores de teatro en relación con los contextos de actuación profesional

Ponencia escrita

Formación docente en artística: problemáticas, perfiles, configuraciones

Claudia Castro, Marta Beatriz Troiano, María Victoria Rodríguez

Facultad de Arte. Unicen.

Resumen

La ponencia que compartimos forma parte de las investigaciones que llevamos a cabo dentro del proyecto “Prácticas de enseñanza del Teatro. Saberes y habilidades en contexto”. Este proyecto, radicado en el TECC (Teatro, Educación y Consumos Culturales) de la Facultad de Arte de la UNICEN se propone avanzar en el conocimiento sobre la manera en que las trayectorias formativas de los Profesores de Teatro inciden en sus intervenciones en los actuales y ampliados espacios educativos, en su práctica docente y en los modos de resolver la enseñanza, considerándolas como prácticas situadas en diferentes contextos de intervención. En relación con esto, nos proponemos desarrollar algunas especificidades del rol docente de Teatro, que consideramos dan lugar a la construcción de diferentes perfiles profesionales. Percibimos que esta construcción del rol y de los perfiles estarían en estrecha vinculación con los diversos contextos de actuación profesional y con las propias biografías y trayectorias de los profesores.

La investigación toma como punto de partida las reflexiones resultantes de entrevistas y grupos de discusión realizados con profesores noveles de la especialidad, graduados de la carrera de Teatro de la Facultad de Arte y radicados en la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Ponencia escrita

En esta comunicación hacemos hincapié en la construcción de los perfiles de los profesores de Teatro en relación con los contextos de actuación profesional. Para ello tomamos como referencia trayectorias, identidades y perfiles de docentes noveles.

Formamos parte de un proyecto de investigación, radicado en el TECC (Teatro Educación y Consumos Culturales) que tiene como propósito analizar las trayectorias formativas de los Profesores de Teatro y observar cómo éstas inciden en sus intervenciones y prácticas docentes, en los actuales y ampliados espacios educativos.

Procuramos realizar una caracterización de los roles que ocupan los docentes de Teatro en los diferentes contextos de actuación profesional, tomando como referencia el concepto de práctica situada (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001).

Con esto, intentamos contribuir a una mejor comprensión de la acción pedagógica y el modo en que los sujetos aprenden, durante las trayectorias formativas. También, observamos su incidencia en las actuaciones profesionales, de manera de entender cuáles son las condiciones en que se construyen las identidades y los perfiles profesionales, en este caso, de los docentes de Teatro formados y radicados en la ciudad de Tandil y la región geográfica de influencia.

Consideramos como punto de inicio para nuestras indagaciones, la siguiente pregunta:

¿Por qué se cree que aún no existe una identidad propia del Profesor de Teatro y se suele recurrir para su reconocimiento a los distintos roles del quehacer teatral (director, actor, dramaturgo, escenógrafo, etc.)?

Entendemos que podrían ser varios los factores que inciden para que los profesores de Teatro aun no tengan una identidad propia.

En primer lugar, tomamos en cuenta que la enseñanza del Teatro en el sistema educativo formal en nuestro país es relativamente reciente. Su inclusión como asignatura escolar responde a las modificaciones introducidas por la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993. Esto pone a los profesores de Teatro en una asimetría en relación con las profesiones artístico-docentes de mayor tradición en la educación formal, como lo son las artes visuales y la música.

En segundo término, observamos que la cobertura de cargos para el lenguaje Teatral es significativamente inferior a la de los lenguajes tradicionales ya mencionados. Esto podría responder a varios factores. Uno de ellos es el menor número de profesionales habilitados para la cobertura de los cargos en uno y otros lenguajes. Otra razón podría estar vinculada al desconocimiento que las autoridades educativas responsables de la apertura de cargos y designaciones docentes manifiestan respecto de la existencia de profesionales habilitados para su ejercicio en los diferentes niveles y modalidades.

En tercer lugar, tratándose de un lenguaje artístico de poca tradición en el formato escolar, notamos que los integrantes de las comunidades educativas desconocen los propósitos y las especificidades del lenguaje Teatro, reclamando a los profesionales que se ocupan de su enseñanza el montaje o la producción de espectáculos de diversa índole en el ámbito escolar.

Finalmente, la consideración del Teatro como asignatura escolar capaz de resolver situaciones de conflictos sociales en el ámbito escolar, contribuye al trazado de un conjunto de características para la construcción del rol profesional docente de Teatro.

De manera de hallar las respuestas más adecuadas a nuestra inquietud respecto de la construcción de identidades profesionales, entendemos necesario indagar en otros autores que investigan en esta temática.

Identidad profesional y roles de los profesores de teatro

Nuestros planteos iniciales apuntan a la construcción de la identidad del profesor de Teatro en relación con las propias biografías y con los espacios laborales donde desarrollan sus prácticas docentes. En relación con esto, nuestra colega Marcela Bertoldi (2016) afirma que “Hacer referencia a la identidad docente es entender que no se obtiene automáticamente junto con un título universitario, sino que es preciso construirla y la formación pedagógico- didáctica puede cumplir al respecto un importante papel. En este sentido, se la entiende tanto como construcción social e individual” (Bertoldi M., 2016, 33). Cuando hablamos de construcción nos referimos a la forma que la identidad docente va adoptando. En ese sentido creemos que

La identidad docente no es algo lineal, sino que se construye y reconstruye a partir de las múltiples trayectorias que atraviesan al sujeto tanto desde lo individual como desde lo social. La trayectoria implica un recorrido, un camino por el que se transita por diferentes organizaciones; entre otras, nos interesan las educativas (escuela, instituto, universidad). En cada organización educativa el sujeto – portador de su propia biografía – irá atravesando por las culturas, las historias, la vida cotidiana de cada institución que hace que el hecho educativo adquiera distintos rasgos y regularidades (Menghini Negrin, en De Vanna et al 2016, 207).

Las diferentes aproximaciones teóricas en procura de hallar maneras para definir las identidades, nos acercan también a una de ellas, la identidad específicamente laboral.

Bertoldi (2016) hace referencia a estudios sobre la temática, cita a Mórtola (2010) y a Bolívar Botía (2005) y sostiene en relación con ello que la identidad laboral se plasma como un espacio simbólico común compartido entre los sujetos, sus entornos laborales y sociales y las instituciones donde trabajan. Y señala que dicha identidad, “además de sostenerse en aspectos personales, es un efecto del contexto de trabajo que se inscribe en un espacio social determinado, con unas relaciones sociales específicas” (Bertoldi, 2016, 35).

Por lo tanto, podríamos afirmar que las identidades se van construyendo y reconstruyendo, desde lo individual y atravesada socialmente, a lo largo de las trayectorias formativas, con todo el peso de los contextos en que se desarrollan.

Sin perder de vista que nuestro análisis focaliza en la identidad del docente teatral, creemos, en acuerdo con lo indagado por nuestras colegas De Vanna, Dimatteo y Rodríguez (2016) que

Desde una perspectiva socio-histórica, Renato Ortiz (2007) sostiene que, actualmente, hay varios referentes de identidad como el género, la etnia, las religiones y también referentes transnacionales, en el intento por salir de la noción de identidad asociada tradicionalmente a la esencia, a la ontología. De este modo, la identidad es una construcción simbólica que se hace en relación con un referente en contraposición con la postura de la identidad como esencia, como ser. (De Vanna et al, 2016,205).

En la enseñanza de Teatro en diferentes contextos y formatos, esta construcción de identidad comprende procesos distintos y asociados a la vez. Dicen las investigadoras citadas, quienes también forman parte de nuestro núcleo de investigación, que

los docentes de Teatro considerados en nuestro análisis realizan actividades ligadas a distintos roles: actuación, asistencia de dirección, asistencia de producción y gestión de espectáculos, dirección teatral, asistencia técnica, iluminación, maquillaje, escenografía. Se sostiene en los discursos una fuerza constituyente del ser docente en relación a un otro, docente o director de espectáculos que los reconoce, que los pone en un lugar de goce, de comodidad como coordinadores. Es notable señalar que para ellos ser

docentes es ser coordinadores, lo cual es sinónimo de directores, otro cruce entre la docencia y el ser artista (De Vanna et al, 2016, 205).

Por estas razones, creemos que la identidad se va construyendo, es la esencia de cada persona en particular que permanece. Lo cierto es que tenemos conocimientos previos antes de iniciar nuestra tarea docente, de ingresar por primera vez a un aula y a lo largo del trayecto formativo. También adquieren relevancia nuestras biografías y las huellas que en nuestra memoria quedan de nuestro transitar los espacios educativos como estudiantes, tema que abordaremos a continuación.

La influencia de las biografías y las trayectorias formativas en la construcción de perfiles profesionales de los docentes de Teatro.

Como ya hemos anticipado, diversos autores consideran las biografías y las trayectorias de los sujetos en la construcción de los perfiles profesionales. En el “hacerse” docente y en el “ser” docente de Teatro, confluyen las experiencias de vida y los recorridos formativos de los sujetos.

En un texto de Alliaud (2004) se destaca que “la biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional” (Alliaud, 2004,1).

La autora se refiere a que los profesionales de la educación han aprendido en situación de ser estudiantes y que en esas circunstancias se producen los aprendizajes, viviéndolos y experimentándolos.

Alliaud, considera que “la experiencia escolar encarnada en los sujetos nutre el presente y potencia sus efectos en tanto fue aprendida en situación, mientras se vivió” (Alliaud, Op. Cit,4).

En ese proceso continuo de construcción del perfil profesional docente nos resulta significativo el planteo de Schultz, quien formula que “La vía para llegar a generalizar la experiencia refleja nuestro esfuerzo por sentir la seguridad de que una vez hayamos experimentado algo, podemos transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas a la nueva situación diciéndonos a nosotros mismos «puedo hacerlo de nuevo” (Marcelo, C., 2008,172),

En relación con las biografías y trayectorias de los profesores nóveles que participaron del Focus Group⁹⁷ que realizamos en el marco del proyecto de investigación, la voz de los participantes nos dice:

“...también las experiencias docentes que han resultado significativas a nivel personal. Algunas personas me dejaron este deseo de trabajar en espacios docentes...con lo que implica el trabajo docente...(J).

“tomo lo que dice mi compañera, porque un poco llego a la docencia generando empatía con algunos profesores...que no sólo fueron de artística. Echaban luz sobre algo que uno no tenía muy resuelto aún...Lo que él vio, que yo tenía oculto...”(D).

“Otra, de Matemática, nos enseñaba con juegos. Nos daba contenidos de secundaria. Sentía que me iba bien con la materia...ah, mirá qué piola. Cada uno observaba desde distintos lugares, docentes rigurosos, encuadraba y apuntaba fino a dónde había que mejorar. Quizá ese echar luz o sentirse observado por ese que miraba otras cosas de vos...” (D).

“En Polivalente⁹⁸, en el último año, tuve una experiencia muy linda. Vero también formó parte...éramos compañeras/colegas, muy chicas. De golpe éramos directoras de una obra muy grande de la escuela...hacíamos funciones en el Teatro del Fuerte ...teníamos 17 años.” (C)

“Hicimos Alicia y Peter Pan. En mi caso también las ganas de dedicarme a esto, a partir del vínculo con Eduardo Hall primero en un espectáculo de teatro independiente que él estaba haciendo. Y en Polivalente, con Alicia... él nos daba herramientas para coordinar el espectáculo, con nuestros compañeros que eran cien. Fue el primer año en que los alumnos pudimos hacer todo. Los alumnos tomamos la posta y decidimos todo. La directora nos daba la llave de la escuela e íbamos los domingos a ensayar...Era una experiencia increíble. Y de ahí, cuando egresamos, pasamos a la Escuela Municipal de Teatro...(V).

⁹⁷ Realizado el 2 de diciembre de 2015 en la Facultad de Arte de la Unicen, del cual participaron 11 graduados y 7 integrantes del grupo de investigación

⁹⁸ Actual **Escuela Secundaria Especializada en Arte N°1 – Tandil.**

Con el propósito de analizar estas reflexiones de los colegas de reciente graduación, adherimos a los planteos que María Elsa Chapato (2016) realiza al referirse a las prácticas de enseñanza situadas. La investigadora pone de relieve las investigaciones de la corriente pedagógica liderada por Seth Chaiklin y Jean Lave (2001) quienes entienden que “los modos específicos de aprendizaje individual que tienen lugar en respuesta a, o en relación con interacciones directas entre individuos (social) o respecto de instituciones y tradiciones (societal), considerando que es en esas condiciones que los sujetos aprenden determinados tipos de prácticas humanas, que remiten a acciones concretas de sujetos que actúan en contextos sociales significativos” (Chapato, 2016,11).

Chapato afirma también que “cuando se pretende comprender las prácticas de sujetos particulares (en nuestro caso los docentes de Teatro en distintos contextos de intervención) debemos atender a que los contextos no son ámbitos físicos o sólo espacios institucionales que ponen en evidencia un devenir histórico, sino que debemos entenderlos como sistemas de actividad en los que se inserta la acción particular de un sujeto que realiza operaciones cuyos sentidos solo pueden comprenderse en el marco del sistema general de acción” (Chapato, op. cit. 4).

Con esto, la investigadora sostiene que los aprendizajes de los sujetos o lo que éstos no logran aprender o producir, será consecuencia del entramado socio-histórico en el que se sitúen.

Consideraciones finales

En la construcción de los perfiles profesionales docentes juegan un rol preponderante las instituciones o espacios donde los graduados se desempeñan laboralmente.

También en el Focus Group, los jóvenes profesionales reflexionan acerca de los espacios donde logran insertarse. Y así lo manifiestan:

“ese es un desafío también. Encontrar cuáles son los lugares que uno disfruta. Poder decir, esto no me gusta...Quizás probar y tomar la decisión a tiempo...A mí me pasa esto con los espacios formales ... no puedo estar con las evaluaciones...en espacios donde la persona no puede elegir...” (L)

“Yo elijo secundaria, me gustaría por ahí...Lo elijo. Es como que yo negocié algunas cosas con el sistema. Hay una cuestión de la formalidad, de la planilla, de la entrega de

la nota. Pero dentro del salón se genera un espacio, como una isla dentro de tanta formalidad en la escuela y yo lo disfruto" (F).

"yo trabajo en una escuela privada a la que quiero mucho, y se le da a lo artístico una gran importancia. Pero pasa mucho con las muestras de fin de año. Yo estoy muerta con las muestras, *"porque vos estás a cargo, las de teatro estamos a cargo de eso..."* porque más allá de que es un trabajo conjunto...y es algo que no se puede negociar a veces, que uno intenta, pero es difícil negociar con las muestras de fin de año. Porque ya es así...pero la muestra de teatro tiene que estar. La muestra en el patio de la escuela tiene que existir..."(V)

"con la idea de esta utilización a modo de show del teatro, en la que los profesores de teatro se tienen que ocupar del acto.... Y mostrar que los chicos son felices...entonces uno trabaja entre cuestiones actitudinales y tratar de que los chicos no se maten...Uno les está enseñando "No se tienen que pegar, pero mañana hay que mostrar una súper obra". Es un poco desbordante. Yo en mi caso la frustración la manejé auto gestionándome...empecé a armar mis propias cositas donde realmente mi motivación iba en riel ...era escuchar al otro y trabajar con el otro. Armar espacios independientes o sumarme a espacios independientes...en donde el chico no sea ni parte de un sistema con el que no estoy de acuerdo ni parte de un sistema monetario... (C).

En la construcción de las identidades profesionales de los profesores de Teatro, nos interesa también conocer cómo los docentes noveles de la especialidad se ven a futuro en sus desempeños laborales. Sus respuestas durante el Focus Group nos permite enlistar una diversidad de espacios que detallamos a continuación:

- "En salud, por el lado terapéutico".
- "Trabajando con gente mayor, con el canto".
- "Trabajando interdisciplinariamente".
- "Vinculando el teatro con otras disciplinas (salud, derecho, etc.) que sean complementarias".
- "Con un equipo de trabajo que nos respalde".
- "En formación de formadores, dentro de la institución educativa, viendo cómo cada uno juega un rol".
- "Con más horas en cada institución".
- "Profundizando en la formación del artista en las instituciones".
- "En Escuelas de Estética, que están en el medio entre la escuela y otros ámbitos de asistencia voluntaria".

- “En el ámbito universitario, que aunque la gente venga a estudiar por sí sola, no está todo resuelto”.
- “En Salud mental, en la inclusión laboral de enfermos mentales”.
- “Enseñando y produciendo artísticamente a la vez (*la docencia me ha tragado este año*)”.

Estas respuestas, contribuyen también a ratificar nuestra percepción respecto de las identidades como conjunto de rasgos que se van construyendo en el hacer, que no se mantienen rígidos, sino que pueden mutar en función de los contextos en los que cada uno pueda o elija actuar.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004-11-24) La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/profesion33.htm>
- Bertoldi, M (2016) ¿Qué es lo que le otorga identidad al profesor de Teatro? En Campo, J. y Garcia, M. A (COMP). *Actas de las IV Jornadas Internacionales y VII Nacionales de Historia, Arte y Política*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://dhtarte.wordpress.com/2015/03/17/jornadas-internacionales-de-historia-arte-y-politica-3/>
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Chapato, M. E. (2016-07-01) Categorías teóricas iniciales para el estudio de las trayectorias profesionales de los Profesores de Teatro. 3° Ateneo del TECC (Teatro, Educación y Consumos Culturales). Facultad de Arte. Unicen. Tandil.
- De Vanna, A., Dimatteo, M.C., Rodriguez, M. (2016). La conformación de la identidad profesional docente en los Profesores de Teatro. En Campo, J. y Garcia, M. A (COMP). *Actas de las IV Jornadas Internacionales y VII Nacionales de Historia, Arte y Política*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://dhtarte.wordpress.com/2015/03/17/jornadas-internacionales-de-historia-arte-y-politica-3/>
- Marcelo, C. (coord.) (2008) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, España: Octaedro.

3. El Arte teatral, un compromiso escolar y social de la actualidad

Ponencia

Prácticas y experiencias innovadoras en la educación artística

Facundo Machuca

ISFD en Artes 5074 "Gral. Manuela Belgrano"

Resumen

En el marco de las nuevas corrientes pedagógicas y del Programa "Escuela abierta", esta propuesta, perteneciente al segundo componente de este programa de formación continua, narra una experiencia de capacitación a docentes del nivel primario que privilegió la calidad y la inclusión a partir de la idea de que la educación de la percepción y de la sensibilidad, como resonancia emocional, es uno de los componentes fundamentales de la educación actual.

Desde el lenguaje teatral, los docentes cursantes tuvieron la posibilidad de ejercitarse en la aprehensión de significados, a partir de diferentes niveles de producción de secuencias didácticas teniendo en cuenta los contenidos de la disciplina teatral, haciendo hincapié en la inclusión de las TIC como un modo de enriquecimiento de sus propuestas áulicas.

Esta idea está en consonancia con las características de nuestro mundo actual en el que, según Itziar Zorita Aguirre (2010: 3), se percibe "una eclosión tecnológica en el campo del arte y la cultura en general. Las artes escénicas también han sabido asimilar en mayor o menor medida las múltiples herramientas tecnológicas, especialmente las digitales. La convergencia digital reestructura los modelos de producción, creación y exhibición ofreciendo a las Artes escénicas una infinidad de posibilidades para la experimentación y transformación."

1. Breve contextualización

El encuentro de formación se llevó a cabo en el ISFD en Artes N° 5074 "General Manuel Belgrano" de la ciudad de Reconquista, provincia de Santa Fe. Esta institución de nivel superior es una de las más importantes de la región. Se fundó en 1945 como Escuela Municipal de Artes Plásticas y, con el paso del tiempo, comenzó a funcionar como un IES.

Cuenta con cuatro carreras de formación docente en artes: Profesorado de artes visuales, Profesorado de música, Profesorado de teatro y el Profesorado de danzas contemporáneas.

La propuesta surgió desde la sección de teatro con el propósito de promover el acercamiento de los docentes de nivel primario, involucrados en la implementación de la extensión de la jornada en algunas escuelas primarias de la zona, al lenguaje teatral, ahora contemplado como un espacio curricular, y - a la vez - surgió ante la necesidad inmediata de promocionar la carrera que en ese momento – año 2º13 - se acababa de inaugurar.

Los destinatarios fueron aproximadamente cincuenta docentes de nivel primario, cupo que estableció el proyecto del Componente II de Escuela Abierta que servía de marco para la capacitación. Este Componente se centra más en cuestiones disciplinares a partir de la construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar sobre las problemáticas que los atraviesan, producir instrumentos de evaluación de esas situaciones y proponer formas de abordaje. La propuesta consiste en construir con otros, formas de pensar y de abordar problemas.

2. Descripción de la propuesta

2.1. Marco de referencia

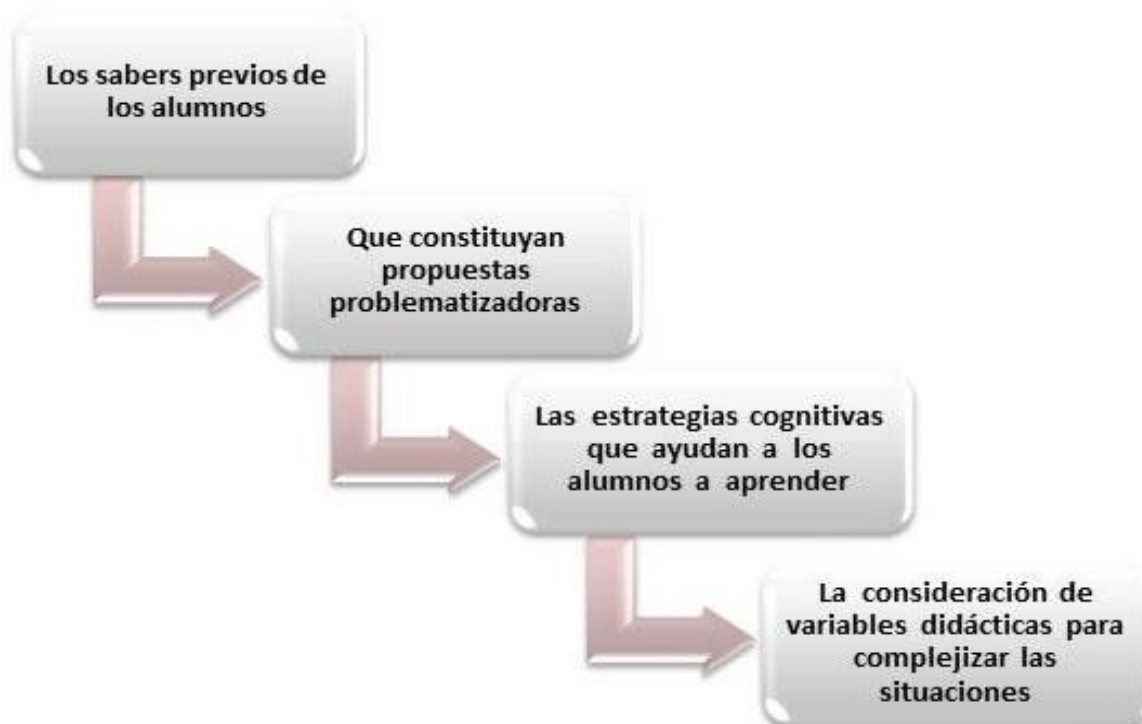
El Seminario-taller *El Arte teatral, un compromiso escolar y social de la actualidad* propuso generar propuestas didácticas enriquecidas con TIC en el lenguaje teatral, desde el análisis y el diseño de secuencias didácticas integrando herramientas tecnológicas y sus aplicaciones, con el objeto de crear condiciones que generen nuevas formas de enseñanza.

Esta perspectiva de abordaje surge de los postulados de Prieto Castillo (2013) que indagan en las potencialidades didácticas a la hora de planificar a modo de secuencia. El autor se pregunta ¿Qué implica que una secuencia esté enriquecida con TIC?

Una secuencia didáctica con TIC, responde el autor, es aquella en la que se integran diversas herramientas tecnológicas (PC, teléfonos móviles, tabletas, netbooks, etc.) y sus aplicaciones (buscadores, servicios web, software específico, etc.). Su integración permite crear condiciones que generen: nuevas formas de enseñanza; comprensión y construcción del conocimiento; trabajo colaborativo; desarrollo de competencias digitales.

Las secuencias modelos que les presentamos para entablar el trabajo fueron diseñadas

a partir de Unidades Temáticas y de una selección de contenidos propios de la especificidad disciplinar y el nivel (en este caso del Nivel Primario) teniendo en cuenta:



Se consideran variables didácticas: el material utilizado, su calidad y cantidad, el tiempo asignado, las consignas, el agrupamiento –el trabajo individual, en pequeños grupos, la variación de los grupos conformados–, las etapas en el proceso de planificación y la organización de la secuencia de actividades que permitan que los alumnos se vayan apropiando de los contenidos y conformen un itinerario anticipando la totalidad de la secuencia a través de distintas fases en su desarrollo

Con la incorporación de las TIC se propician maneras alternativas de trabajo en el aula para favorecer el desarrollo de la alfabetización estético-expresiva teatral y para brindar herramientas para explorar, apreciar y producir.

Desde esta perspectiva, se trató de incursionar en las posibilidades de integración de nuevas tecnologías en los procesos de producción, apreciación, contextualización, interacción y comunicación; tratando de generar propuestas para integrar recursos didácticos digitales, herramientas disponibles en las netbooks y en la Web, sensibilizar sobre las oportunidades que ofrece la incorporación de las TIC en la disciplina, considerando sus dimensiones disciplinares, didácticas y tecnológicas, y estimular la

reflexión sobre la propia práctica, el aporte de las nuevas tecnologías en la puesta en escena teatral y los cambios que implica la inclusión de éstas en las propuestas áulicas y enfoques didácticos vigentes.

2.2. Objetivos generales

- Identificar el sentido del trabajo con secuencias didácticas enriquecidas con TIC, sus partes, fases y variables didácticas.
- Analizar secuencias didácticas de la especificidad disciplinar enriquecidas con TIC, focalizando en el modo en que se relacionan y articulan los diferentes componentes didácticos y fases.
- Participar colaborativamente en producciones de sus colegas, valorando y aportando ideas, sugerencias y recursos para su enriquecimiento.
- Diseñar una secuencia didáctica de Teatro enriquecida con TIC, contextualizada a un grupo de alumnos en particular, siempre del nivel primario.

2.3. Contenidos

El programa se centró en tres módulos:

- **En el primer módulo** se desarrollaron algunas cuestiones relacionadas a la Didáctica general, centrando la mirada en las corrientes pedagógicas contemporáneas. Además, en esta etapa se trabajaron conceptos vinculados a la Escuela como Institución Social, y en este marco se formularon interrogantes referidos a la calidad educativa, la inclusión social y la enseñanza de las Artes.
- **En el segundo módulo** se desarrollaron contenidos referidos específicamente al arte teatral y al género dramático, atendiendo a sus componentes básicos (actor, espacio escénico y escenográfico, época, subgéneros, estilos, etc.). Además se tuvieron en cuenta algunas cuestiones relacionadas a los recursos técnicos corporales y vocales como herramientas básicas para la producción de universos ficcionales.
- **En el tercer módulo** se trabajaron las diferentes formas de abordar el trabajo áulico: la secuencia de actividades, los proyectos, etc. Además, se hizo hincapié en los recursos y materiales tecnológicos y su implementación en las

propuestas de trabajo. En esta etapa se coordinaron las tareas que iban a realizar los cursantes a modo de evaluación final.

2.4. Modalidad de la Propuesta

La propuesta se desarrolló en cuatro clases presenciales y una virtual.

Durante las clases presenciales se desarrollaron en la modalidad de Seminario - Taller los tres módulos de contenidos antes mencionados y el formato de la Evaluación que consistió, como ya se mencionó, en la confección de una secuencia didáctica en el marco de un proyecto institucional.

El encuentro virtual estuvo destinado a la evaluación del curso a partir de clases tutoriales en las que se fueron corrigiendo los trabajos finales e intercambiando conceptos y opiniones a través de un foro de debate y consulta.

Como ya se mencionó, la dinámica consistió en cuatro talleres de siete horas reloj cada uno con una instancia semi-presencial o virtual de diez horas reloj para realizar trabajos prácticos, para ello se utilizaron algunas herramientas virtuales (correo electrónico, plataforma virtual, etc.)

2.5. Desarrollo de material didáctico

El desarrollo del material didáctico estuvo a cargo del equipo capacitador. Se confeccionó, además de todos los recursos virtuales, un dossier de fotocopias de autores varios.

2.6. Evaluación

Se evaluó de manera procesual la participación de los docentes, los aportes que fueron realizando en el transcurso de la cursada. La evaluación final se basó en la producción individual de una propuesta didáctica que incluyó algún recurso tecnológico de acuerdo a los siguientes criterios:

- Comprensión y aplicación de las consignas dadas.
- La reflexión crítica sobre los trabajos.
- Habilidades técnico expresivas.
- La participación en procesos grupales de producción.

3. A manera de provisoria conclusión

Las transformaciones tecnológicas, en estos momentos han transfigurado el campo del arte, y por tanto del arte teatral y su enseñanza, más allá de la efectiva incorporación de soportes de alta tecnología, en tanto lo que se viene produciendo es una transformación a nivel del modo en que se performa la subjetividad, es decir el modo en que un sujeto percibe, concibe y hace el mundo a partir de la palabra y la imagen.

Desde el lenguaje teatral, los docentes se ejercitaron en la aprehensión de estos nuevos significados, a partir de diferentes niveles de producción de propuestas áulicas teniendo en cuenta los contenidos de la disciplina teatral en el nivel primario, haciendo hincapié en la inclusión de las TIC como un modo de enriquecimiento. Los cursantes pusieron en evidencia la idea primordial de la capacitación: el teatro va más allá de la representación de obras literarias. En este caso, cuando hablamos de teatro en las escuelas, nos referimos a la utilización de las técnicas de dramatización para otras asignaturas que no son, específicamente, la de Arte o la de Teatro en sí mismas.

En este marco, también se pudo reconocer una amplia variedad de formas en que las nuevas tecnologías también han transformado el ámbito de la enseñanza del lenguaje teatral, entre estas, se cuenta el desarrollo de nuevas tecnologías narrativas, asociadas a nuevos modos de concebir el cuerpo en la configuración escénica de una clase pensada como secuencia didáctica.

4. Bibliografía

Bettini, M., Palacios, K., Rimoli, M.C. (2009). La organización de secuencias didácticas en el Nivel Inicial. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde

<http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/iorganizacion-secuencias-didacticas.pdf>

Centro Virtual Cervantes. Secuencia didáctica. Extraído el 29 de noviembre de 2013 desde

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm

Cotaimich V. El impacto de las nuevas tecnologías en la puesta en escena. Disponible en <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/Id/C%EAnica/Pesquisa/El%20impacto%20de%20las%20nuevas%20tecnolog%EDas%20en%20la%20puesta%20en%20escena.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. Introducción al Diseño Curricular de Educación Artística, 2008. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/modulos/documentosdedescarga/segundoanio/artistica.pdf> Fecha de consulta: 20/9/2013.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Artística. Documento de Trabajo: Problemas de la Enseñanza Artística. La Plata, 2006

Feldman, Daniel (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20general.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 20/9/2013.

Urrutia J. El Teatro y las nuevas tecnologías. Disponible en http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/anteriores/num_031/index_031.html?opi_perspectivas2.html

Prieto, Daniel (2013). "Clase 1. Secuencias didácticas enriquecidas con TIC", Propuesta Educativa II. Teatro y TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pavis, P. (1998) Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Edit. Paidós. Barcelona.

Pavis, P. (2000) El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine. Edit. Paidós. Barcelona

4. El olvido de las estrategias de seducción en las prácticas teatrales escolares

Ponencia

Aldo Rubén Pricco

Licenciatura en Arte Escénica y Centro de Investigaciones Teatrales

Facultad de Humanidades y Artes/ UNR

Resumen

Al avance de la práctica teatral en la escuela contribuyó el trabajo sostenido de docentes, científicos de la educación y la producción de material de los aspectos lúdicos, expresivos y dramáticos. Sin embargo, casi todas las reflexiones sobre el sustento teórico del teatro parecen entender que “dar a ver y escuchar” resultará interesante para un eventual espectador por el solo hecho del establecimiento de una convención. La subsidiariedad del teatro como “lenguaje” de otra cosa, el exceso de la estereotipación de conductas y emociones y otras preocupaciones pedagógicas relegan la índole de experiencia estética de la comunión actores/público. En ese sentido, tanto la retórica (entendida en su raíz de afectación emocional ligada al placer estético) como la fenomenología, la psicología de la percepción y las neurociencias dan cuenta de tendencias y funcionamientos de la relación escena/espectadores que han sido estudiados, categorizados, y que merecen un rol teórico en la didáctica teatral capaz de explicar el fenómeno de la seducción, indispensable para toda teatralidad. En esta comunicación abordamos esa problemática y proponemos criterios para repensar matrices didácticas mediante el ingreso a una dimensión que amerita un tratamiento de la especificidad de la seducción de cuerpos dados a ver en un convivio.

A partir de más de treinta años de experiencia en la educación artística y desde el conocimiento de la evolución del teatro en las currículas de Argentina, resulta para nosotros evidente observar que la especificidad de la disciplina es soslayada. En efecto, el Teatro en la educación continúa siendo un terreno de instrumentación de saberes que pareciera evitar lo propio y distintivo de la performance somática convivial.

Al mismo tiempo comporta una curiosidad el hecho de que un elemento básico de la dinámica de toda teatralidad, el conocimiento y la habilidad de habilitar y construir expectación ajena, no sea pedagógicamente aprovechado, no solo para la formación artística en particular, sino tampoco para las carreras docentes de cualquier disciplina, en las que uno de los saberes fundamentales consiste en provocar y sostener la empatía inherente a todo proceso didáctico.

Podríamos preguntarnos si ese estatuto propio del teatro no es conocido en profundidad o si se lo considera innecesario. ¿Es ajeno a las dimensiones áulicas y a las secuencias didácticas pertinentes?

A diferencia de otras artes, el teatro (junto con la danza) comporta una complejidad dada por el dualismo –obvio y profusamente tratado por la teoría teatral– de que el cuerpo es, a la vez, objeto e instrumento. En tanto objeto, se presenta manipulable por las técnicas más diversas para transformar sus hábitos cotidianos en una verdadera habilidad de un cuerpo artificial, sometido a entrenamientos que le permiten responder a diferentes reacciones. En ese sentido, la formación teatral profesional suele atender a la problemática de la somatización (en su acepción literal de “incorporación”) de principios y técnicas psicofísicas que habiliten la disposición para la *poíesis*, la creación. La calidad de instrumento, por otra parte, implica tanto la adquisición de gestualidades y acciones canonizadas como la habilidad de construir aquellas nuevas u originales que puedan ser producto del ensayo y de la improvisación.

La condición de instrumento le otorga al cuerpo la posibilidad de pensarlo como un artefacto significativo, y esa prioridad semiótica –tal vez resabio de los múltiples préstamos de la lingüística al cuerpo teórico del teatro durante los '70 y '80– ha devenido preocupación central, razón por la que las ansias expresivas y hermenéuticas parecen cubrir todo el panorama de lo enseñable y de lo que se puede aprender.

Resulta claro y manifiesto que los niveles escolares, por sus recorridos curriculares y el tiempo concreto del que se dispone, no están en condiciones de incursionar profundamente en los diversos aspectos de la teatralidad.⁹⁹ Este factor es el que –a nuestro juicio– ha incidido en el referido privilegio de la dimensión semiótica del teatro: un recorte, una elección que privilegia el rol de “vehículo” de la disciplina, la que,

⁹⁹ La concepción de *teatralidad* que seguimos implica el fenómeno de la simultaneidad y concurrencia de tres acontecimientos solidarios: a-el convivio o copresencia entre espectadores y agentes teatrales; b- la *poíesis* o creación artística propiamente dicha (el artefacto o *fictio*) y c- la expectación o pulsión sensorial hacia el espectáculo de parte de los espectadores. Cf. Dubatti 2007.

además, necesitada de una legitimación a la que algunas instituciones se resisten, se apoya en el alto componente lúdico de la actuación teatral.

En esas instancias, el convivio¹⁰⁰ resulta obviado. En esas elecciones (o limitaciones, según cómo se lo observe) el rol del espectador, constituyente indispensable de todo acto teatral, no conforma una preocupación didáctica o, por lo menos, no en su dimensión estética.¹⁰¹ Sostenemos en denominar “olvido” esa actitud porque la atención a una eventual formación de espectadores se restringe muy frecuentemente al análisis y crítica de contenidos de un espectáculo y soslaya el proceso estético, la experiencia de los sentidos, la empatía, la inexorable seducción que debe ejercer un fenómeno escénico (que es la misma que los docentes desplegamos en el aula si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje modifique la conducta).

Sabemos que al avance de la práctica teatral en la escuela contribuyó el trabajo sostenido de docentes, cientistas de la educación y la producción de material de los aspectos lúdicos, expresivos y dramatúrgicos. Sin embargo, casi todas las reflexiones sobre el sustento teórico del teatro parecen entender que “dar a ver y escuchar” resultará interesante para un eventual espectador por el solo hecho del establecimiento de una convención. La subsidiariedad del teatro como “lenguaje” de otra cosa, el exceso de la estereotipación de conductas y emociones y otras preocupaciones pedagógicas relegan la índole de experiencia estética de la comunión actores/público.

En ese sentido, tanto la retórica (entendida en su raíz de afectación emocional ligada al placer estético) como la fenomenología, la psicología de la percepción y las neurociencias dan cuenta de tendencias y funcionamientos de la relación escena/espectadores que han sido estudiados, categorizados, y que merecen un rol teórico en la didáctica teatral capaz de explicar el fenómeno de la seducción, indispensable para toda *teatralidad*.¹⁰²

¿En qué consiste saber expresarse teatralmente? ¿Consiste solamente en conocer el repertorio de signos de sensaciones, estados, ideas, comportamientos o en la capacidad no solo de comunicar sino de contagiar todo eso? ¿Consiste únicamente en jugar frente a

¹⁰⁰ Entendemos esta categoría referida en la nota anterior como la copresencia –en tiempo y lugar determinados– necesaria entre oficiantes y espectadores de toda actividad teatral. Lo consideramos no solo un fenómeno de reunión de personas con distintos roles sino también como un pacto implícito de comportamientos. Cf. Dubatti, 2007.

¹⁰¹ Partimos de la acepción etimológica de *aisthesis*: percepción sensible, el hecho de emocionarse por medio de los sentidos vinculado con el placer que no depende estrictamente de lo racional

¹⁰² Cf. Brook, 2006; De Marinis, 2005; Oida, 2010; Pricco, 2015.

otros que miran sin preocuparse por el modo de relación entre lo dado a ver y oír y la respuesta psicofísica del público? Al respecto, los últimos estudios de las neurociencias aplicadas al teatro aportan hipótesis confiables que ponen en tela de juicio el mero hecho del pasaje de información. La problemática no es el “qué” sino el “cómo” se “expresa”, una antigua y documentada preocupación y explicación de la retórica clásica.¹⁰³

Los “mecanismos de resonancia” (Sofía, 2015, 106) implican el impacto de las acciones de quienes actúan en la experiencia de las rutinas neuronales-motoras de los espectadores. Siguiendo las reflexiones de Meyerhold y de Eisenstein (De Marinis, 2005, 59-7; Sofía, 2015, 106-109), cada elemento de la actuación está formado por tres momentos indispensables: intención (contraimpulso), realización (impulso) y reacción (resultado). De acuerdo con esa partición, homologable metafóricamente a la tensión del arco (contraimpulso), el vuelo de la flecha (impulso) y el impacto en el blanco (resultado), el espectador se involucra corporalmente con lo que observa y oye cuando resulta estimulado por las dos primeras fases de la acción, es decir, por la intención y la realización. Esto sucede –de acuerdo con la tradición de la “contradicción de la acción” presente en toda la tradición teatral y desarrollada por la Antropología teatral¹⁰⁴– debido a que el resultado resume el descanso, la quietud, el fin de la promesa del cumplimiento de algo que se promete: el mantenimiento de la atención y adhesión de un espectador (la seducción) no participa del misterio absoluto de lo que va a suceder ni del conocimiento pleno de un evento de ficción, sino de la pulsión del suspenso por lo futuro, del erotismo visual, un estado que es incentivado por información parcial, por amagos, por una predicción fragmentada que se induce y continuamente se contradice. Al respecto, los mecanismos de las neuronas-espejo explican la “zona de acción compartida” (Sofía, 2015, 94) entre quien observa y quien ejecuta como la constante no congruencia entre los actos motores del actor y el bagaje motor del espectador. Sostiene Sofía:

Si el cerebro humano parece de hecho estar caracterizado por una continua actividad de previsión, hipótesis y anticipación relativa al ambiente circundante, la atención puede considerarse aquel proceso que confronta

¹⁰³ Cf. Cicero, 1989/1996; Quintilianus, 1907.

¹⁰⁴ Cf. Barba y Savarese, 1990.

estas previsiones, intenciones y estimulaciones con el feedback sensorial que nos llega del propio ambiente. (Sofía, 2015, 139)

La atención (correlato de la seducción) es, primordialmente, una función de la intencionalidad y, como tal, está vinculada estrechamente con la potencialidad de la acción y no con su resultado. Por consiguiente, la capacidad de atribuir intenciones a las entidades escénicas y de esperar algo (quien actúa es un fabricante de futuro inmediato) puede ser aprendida y desarrollada con el foco puesto en las resistencias al logro de un objetivo de ficción: contrarias a la acción cotidiana, en el teatro las cadenas de los actos motores resultan recompuestas, dilatadas, contradichas. De este modo, la partitura de las secuencias de acción de un personaje está obligada a privilegiar el contraimpulso y el impulso a fin de intentar provocar una pulsión, una actividad concreta y una ansiedad y goce sensorial y cognoscitivo en el público.

Sin embargo, la mayoría de las matrices de los juegos teatrales y de las pautas de improvisación dramática privilegian la fase “resultado” de la tríada, y este hecho conduce, de manera irreversible, a situar la actividad teatral en la educación y sus dimensiones y criterios de formación docente en el componente final del resultado de lo que se ve. En ese sentido, el espectáculo “apura” los mecanismos de captura y placer en aras del significado, sobrevalorado como instancia de comunicación. Por ello, sostenemos que advertimos un desfasaje cuyo presupuesto básico es que el teatro tendría garantizada la amable atención de los eventuales públicos y no se interesa, por ende, por la construcción y mantenimiento del convivio. No habría en esa postura una experiencia estética sino solo cognoscitiva. Si hay algo distintivo de la teatralidad es, justamente, cómo diseñar y cimentar el deseo ajeno en términos performativos y somáticos. Al respecto, Berthoz afirma:

Estudiar la experiencia performativa del espectador no significa entender qué piensa o siente el espectador; significa más bien intentar identificar los mecanismos intersubjetivos que permiten al espectador construir y gozar de ésta. (Berthoz, 2009, 55)

Los alumnos suelen actuar el resultado y no experimentan el pasaje por el contraimpulso y el impulso, lo que deviene privilegio del “hacer saber” una historia al receptor y no un

estímulo estético, de modo tal que el relato se instala como patrón y los mecanismos intersubjetivos no conforman objeto de problematización ni de estudio. En el caso de las matrices lúdicas propias de la ejercitación teatral ocurre lo mismo en la medida en que los “jugadores” se proponen –y son incentivados a ello– resolver rápida y eficientemente un problema, mientras que, paradójicamente, el equilibrio inestable de lo no resuelto constituye el anzuelo de captación y atención.

La actuación teatral, o cualquier presencia dada a ver y oír escénicamente, debe alterar la pasividad del espectador. La performance actoral no se remite a su propia dinámica sino que se construye en la vinculación con el indispensable receptor. En el “espacio de acción compartida” que la actuación está obligada a provocar y mantener reside el trabajo técnico. Toda nuestra existencia teatral depende del sostenimiento de una relación y no de una “expresión” o de una “representación”.

Existe, por ende, una remitencia constante a un *target*¹⁰⁵ como condición *sine qua non* para el contagio empático. Por circunstancias culturales y por funcionamiento biológico¹⁰⁶ el espectador resulta absorbido por la carencia, por el “medio” hacer, por el vector que el actuante fabrica en su conducta. En la medida en que el agente escénico esté pendiente de otra entidad (sujetos y/u objetos concretos) se irradiará un estímulo para acrecentar la “espera de que algo suceda”. En este sentido, una rutina de ejercicios podrá ser sostenida por la creación de reacciones frente a determinado suceso: no dejar descansar el interés ficcional (y no por eso, menos “real”) constituye un incentivo hacia el convivio.

¿Para qué se actúa? ¿Para qué un conjunto de cuerpos se muestra frente a otros que cumplen el rol de observadores? Antes que nada, se actúa para que quienes observan y escuchan sientan el deseo de seguir haciéndolo, para que la condición de ser espectadores devenga un placer sostenido y jamás un tedio o una obligación. De todas las distracciones posibles, el actuante debe reunir en su persona y sus relaciones con otros, con el espacio y con las cosas toda la atención del público. Cada vez que –por olvido o por ignorancia– emerja un “descanso” de esa verdadera presión sobre la percepción ajena, se brinda una oportunidad para que el espectador se corra de su función. Quienes nos ostentamos en el aquí y ahora frente a otros (no solo artísticamente sino también en rol de docentes) existimos como entidad mientras ocupemos la

¹⁰⁵ Una “diana”, en términos de Donnellan (2010: 26-35).

¹⁰⁶ Cf. Iacoboni, 2010.

preocupación del receptor: centro de interés casi excluyente. Para ello no vale hacer cualquier cosa ni expresar “contenidos” o ideas. Por el contrario, vale dirigir (manipular) la audición y visión hacia nuestra presencia. Mientras haya oídos, ojos y deseo hacia los actores, el fenómeno teatral surge al modo de una interfaz entre los polos actuante y expectante. En ese puente, en ese ensamble de intereses y zona común está el teatro, en esa experiencia de involucramiento –sobre todo, afectivo– con el sujeto de ficción.¹⁰⁷

Si esa es la hipótesis, convendrá que todo material dramático –obras, ejercicios, juegos, escenas– sea sometido a esas metas de interacción que no se agotan en los tradicionales modelos de la comunicación que posturas estructuralistas propusieron como inocente esquema de pasajes de información con preeminencia funcional de alguno de sus elementos.¹⁰⁸

Así, por ejemplo, la puesta en escena, en lugar de ser una referencia espacio-temporal de otra cosa (una habitación, un lugar al aire libre, un espacio en el que transcurre la ficción) está conminada a constituirse como polo seductor, independientemente de sus implicancias semióticas. Como sitio de placer estético, el espectáculo debe instaurar su propio estatuto de necesidad, desplazarse de toda intención decorativa, ilustrativa, para abocarse –con todos los recursos a su alcance– a provocar sensaciones, estados, experiencia somática. Para ello, toda performance teatral (la puesta en escena, la actuación o la dirección de un suceso teatral) tiene que atender no solo los comportamientos culturales del eventual espectador, sino también su conducta inconsciente montada sobre las reacciones involuntarias de su aparato perceptor. Es allí –reiteramos– en donde aparece una dimensión que el teatro en la educación no transita. Nos referimos al hecho de que advertimos que las cuestiones fundamentales o, mejor dicho, decisivas para la existencia de un cuerpo escénico –en definitiva la mínima expresión de lo teatral: un cuerpo en el espacio y el tiempo que se ofrece a los sentidos ajenos– no resultan interpeladas en las currículas. Casi toda la discusión discurre entre las opciones “estéticas” o “pedagógicas” pero sin preocuparse por la teoría y técnica del fundamento teatral por excelencia, es decir, una presencia (la de los actuantes) que construye y mantiene otras presencias (la de los espectadores).

¹⁰⁷ Involucramiento que también forma parte de la relación pedagógica, puesto que la empatía entre alumnos y docentes resulta necesaria y fructífera para un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁰⁸ Nos referimos aquí al modelo de las funciones del lenguaje de Jakobson (1960). Este constructo resultó operativo en términos de una descripción semiótica aunque adoleció de una pretensión de transparencia del discurso, por un lado, y de una ausencia de la consideración de una actitud retórica (de manipulación), por el otro.

En efecto, nos consta una profusa disquisición sobre cómo se configura la semiosis de un espectáculo, qué lecturas se pueden llevar a cabo de una obra, cómo opera un sistema teatral en una cultura determinada, cuáles son los aportes de la práctica teatral para diversos aprendizajes. Esas rutinas de especulación han establecido lugares comunes a la hora de explicar el fenómeno de lo teatral, de ese suceso convivial, efímero e inaprensible. Estos estereotipos se han formulado, por un lado, con el énfasis en el mecanismo semiótico de la escena;¹⁰⁹ por otro, a partir de la asignación de extrema actividad evaluativa al receptor, tal como lo atestigua la teoría de la recepción de los años 80.¹¹⁰ Otro lugar común resulta el de entender que toda “teoría teatral” remite a los modos de significar, a la historia de poéticas o a la convergencia o divergencia con un sistema ideológico y estético, de manera que en muchas instituciones educativas de Argentina –ya sea primaria, secundaria o superior y específica de la disciplina– se ha naturalizado que la explicación del fenómeno teatral se restringe a esos universos. Lo mismo ha ocurrido fuera de los ámbitos académicos (por otro lado, renuentes –frecuente y paradójicamente con orgullo– a reflexionar sobre sus prácticas), en la actividad de formación teatral fuera del sistema educativo.

Nosotros entendemos que, si bien esas porciones del saber teatral son válidas y totalmente atendibles, soslayan y descuidan un núcleo de problematización que está en la base de todo artificio dado a ver y oír: la necesidad de supervivencia sensorial de lo ostentado y ofrecido a una continuidad de convivio. Sin que los demás se inquieten, se interesen o sean, en definitiva, seducidos por lo que hacemos los actores y directores, no existe la reciprocidad que otorga existencia, entidad a nuestros cuerpos en el espacio escénico. Es, justamente, el otro-espectador quien dota de existencia a nuestras acciones, gestos y presencia mediante su constante actividad perceptual.

Se abre, por ende, una franja de preocupación que requiere de quienes actuamos, dirigimos y enseñamos teatro una actitud un poco más atenta a la necesidad imperiosa de construir creencia¹¹¹ y no tanto significación, una disposición a considerar que los sujetos escénicos no somos autónomos o meros portadores de significados y referencialidades sino altamente dependientes de la percepción ajena, es decir, de la *aisthesis* fundante del oficio teatral: ser “consumidos” por los sentidos en plena

¹⁰⁹ Cuando decimos “escena” hacemos referencia a todas las operaciones que sujetos y objetos producen a los ojos y oídos de uno o más espectadores.

¹¹⁰ Cf. Jauss (1978), Warning (1989).

¹¹¹ Cf. Peirce, 1988.

experiencia afectiva y no solo activadores de ideas o imágenes. No nos referimos a poéticas sino a teorías y técnicas derivadas, a la concreción de una reflexión y de una tecnología que se valgan del estatuto propio del arte teatral. Por ello, si la pretensión es formar docentes que solo pretendan que los alumnos “se expresen”, “jueguen”, “aprendan a valorar el teatro como instrumento solo de comunicación”, los actuales criterios resultan suficientes.

Si, en cambio, nuestras metas apuntan a considerar el teatro como un acontecimiento de experiencia que consiste en el ejercicio de la seducción constante, en una construcción consciente de empatía, hará falta un ajuste de nuestros fundamentos teóricos y, por ende, de nuestras prácticas en la educación artística que compete a esta disciplina. En primer lugar cabe desarrollar una propuesta de entidad ontológica de lo teatral, para dedicarnos luego con detalle a las disciplinas y teorías que se han ocupado y se ocupan de la problemática de cómo construir verosimilitud y empatía, actividades psicofísicas indispensables para el pacto teatral. Así, proponemos pasar revista a las especulaciones de la antigua (y demasiado vigente) Retórica, con las explicaciones y prescripciones de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano para atravesar escritos de la tradición técnica actoral de occidente y llegar a las hipótesis de la Psicología de la percepción afincadas en la teoría de la *gestalt*,¹¹² a la vez que dar necesaria cuenta de las reflexiones estéticas de la filosofía, la fisiología y, cercanos a nuestra contemporaneidad, los avances de las neurociencias respecto del comportamiento del sistema de las neuronas-espejo en las situaciones de confrontación “subjetividad/otredad” de las que el teatro participa.¹¹³ Por todo lo expuesto, sostenemos que a la formación docente en artística, particularmente la que concierne al teatro, le corresponde revisar los anclajes de sus problemáticas y configuraciones, incluso, de objeto de estudio.

¹¹² Arnheim (2001) resulta un paradigma del fenómeno de la percepción artística. La hipótesis de que unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales al funcionar la mente como un todo han permitido explicar mecanismos perceptuales para mirar el mundo desde el requerimiento de un juego recíproco entre las propiedades aportadas por el objeto observado y la naturaleza y subjetividad del sujeto observador. Este acontecimiento de presupuestos vino a suministrar una barrera significativa ante el subjetivismo avasallante y absoluto y el relativismo ilimitados. La teoría gestáltica explicitó categorías visuales –aplicables al teatro– extrajo principios subyacentes y mostró la operación de relaciones estructurales en la estética. Gran parte de las relaciones entre escena y sala pueden ser estudiadas desde las leyes de la forma, el espacio, la dinámica, la luz, el color y el movimiento y cómo éstos inciden biológica y culturalmente en el aparato receptor humano. Véase también Gombrich, 1987; Pericot, 1987; Salabert, 1990.

¹¹³ Cf. Iacoboni, 2011; Mirabella, G. et altri, 2010; Sofía, 2015.

Siempre desde una perspectiva no semiótica ni semántica, proponemos especulaciones teóricas cuyo problema sean las condiciones de existencia de un cuerpo escénico sometido a convivio, a fin de constatar consecuencias de este punto de vista en la tecnología actoral, de puesta en escena y dirección y de opciones didácticas inherentes.

Bibliografía

- Arnheim, R. (2001). *Arte y Percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Barba, E. (1992). *La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral*. México: Escenología-Gaceta.
- (2010). *Quemar la casa. Orígenes de un director*. Buenos Aires: Catálogos
- Barba, E. y Savarese, N. (1990). *El arte secreto del actor*. México: UNAM. Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Collection du Collège de France.
- Brook, P. (2006). *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Buenos Aires: Alba Editorial-Proeme.
- Chapato, M. E. (1997). *El lenguaje teatral en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna.
- Donnellan, D. (2005). *El actor y la diana*. Madrid: Fundamentos.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.
- (2014). *Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel. Falletti, C. et altri. (2010). *Diálogos entre Teatro y Neurociencias*. Bilbao: Artezblai. Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza.
- Holovatuck, J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.
- Iacoboni, M. (2011). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- M. Fabius Quintilianus. (1907). *Institutionis oratoriae libri XII*. Ed. L. Rademacher. Leipzig: Teubner.

- M. Tullius Cicero (1989). *Orator*. Recognovit brevique adnotatione critica instruxit Wilkins, A. S. Oxford: Oxford University Press
- . (1996). *De oratore*. Translated by Sutton, E. & Rackham, H. Harvard UP, Cambridge: Loeb Classical Library.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *La fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Mirabella, G. et altri. (2010). *Diálogos entre teatro y neurociencias*. Bilbao: Artezblai.
- Oida, Y. (2010). *El actor invisible*. Barcelona: Alba.
- Peirce, C. (1988). "La fijación de las creencias", en Peirce, C. *El Hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pericot, J. (1987). *Servirse de la imagen*. Barcelona: Ariel.
- Pricco, A. (2014). "Cambios en las estéticas teatrales. Incidencias en la formación de profesores de teatro. Problemáticas metodológicas y aportes para una reformulación curricular" en *Actas del II Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias en Carreras Artísticas de Educación Superior - Profesorados de Teatro*- "Pensemos juntos nuestras prácticas". ISBN 978-950-658-361-3. Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires UNICEN, Tandil.
- . (2015). *Sostener la inquietud. Teoría y práctica de la actuación teatral según una retórica escénica*. Buenos Aires: Coedición Biblos/UNR Editora.
- Rozenzvaig, M. (2011). *Técnicas actorales contemporáneas. Las propuestas de 16 grandes maestros*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Salabert, P. (1990). "La mirada en el vacío. Ensayos de estética y semiótica", en *Poetica et Analytica* nº 9, Aarhus Universitet, 85-106.
- Selden, S. (1972). *La escena en acción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Serrano, R. (2014). *Lo que no se dice. Una teoría de la actuación*. Buenos Aires: Atuel.
- Sofía, G. (2015). *Las acrobacias del espectador. Neurociencias y teatro, y viceversa*. México: Paso de Gato y Artezblai.
- Trozzo, E. (comp.). (2015) *Didáctica del Teatro para la educación superior*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Valenzuela, J. L. (2011). *La actuación. Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Neuquén, Educo/INT/REUN.
- Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

TALLERES

5. “Creatividad en el aula”

Taller de Teatro y Objetos

El arte como articulador de contenidos curriculares.

Mariana Soledad Sánchez

Esc. Provincial de Teatro N° 3200, Santa Fe / E.P.C. N° 61 y E.P.C. N° 58, Rosario

Prof. de teatro y títeres / Promotora Sociocultural en Teatro / Actriz

Alesandra Verónica Rocznia

E.P.A. N° 3, Venado Tuerto / E.P.C. N° 6390, San Lorenzo

Prof. de teatro / Directora teatral / Actriz / Maestranda en Educación Artística

El énfasis puesto en los últimos años en la incorporación de asignaturas de carácter artístico, dentro de la currícula escolar en todos los niveles de la educación, nos lleva a proponer esta experiencia como un disparador más para abordar los contenidos áulicos de un modo creativo.

El eje de este taller consiste en brindar una opción estratégica a los docentes de todas las áreas a partir del abanico de herramientas pedagógico-didácticas que las artes ofrecen. Y de esta manera promover el aprendizaje combinando varias disciplinas con el fin de obtener una educación integral.

La propuesta didáctica busca en todo momento despertar el interés y la curiosidad entre los participantes por medio del abordaje de conceptos tales como: manipulación y re-significación de objetos, espacio vacío, el cuerpo propio y el de los otros en el espacio, juego y comunicación, el trabajo solidario y cooperativo.

Articular arte y ciencia permite desarrollar una mirada más amplia y atractiva al trayecto escolar hasta en realidades muy complejas.

Transmitir a través de otro lenguaje.

Dentro de un contexto de cambios sociales, culturales y políticos vertiginosos y contundentes, los docentes nos encontramos en la necesidad de innovar en las formas de despertar el interés al alumnado. Desde hace unos años y cada vez en mayor medida, se ha observado cómo los cambios curriculares han aportado en las instituciones educativas un reconocido lugar a las áreas de carácter artístico en sus diversas expresiones y modalidades.

Arte y ciencia y/o ciencia y arte pueden interdisciplinar de modo armónico favoreciendo la construcción del conocimiento en muchos aspectos. Así, a partir de la música, la expresión corporal, el teatro, la plástica, los medios tecnológicos, las artes visuales, los títeres, la danza, entre otros, se logra proponer una opción estratégica para el abordaje de contenidos áulicos. Además promover el valor del sentido estético y creativo junto a la importancia de la comunicación a través del cuerpo y la palabra, logran movilizar la propuesta para el trabajo individual y de conjunto.

Partiendo de estas premisas, nos hemos propuesto como docentes artísticas hacer un aporte para planificar una clase creativa desde cualquier área. Es importante destacar que una clase creativa es aquella que puede reinventarse y reelaborarse como un “abre mente” donde las emociones atraviesen al alumno y lo ayuden armar un baúl lleno de conocimientos. Sabemos que sólo la experiencia nos facilita el aprendizaje, por eso en este taller acompañaremos a nuestros colegas a realizar una experiencia sensorial, corporal y dramática para que luego ellos la utilicen en el aula.

Por último, el recupero de lo lúdico es vital ya que es a través del juego donde tenemos la oportunidad de ampliar horizontes y así crear con nuestros alumnos nuevos escenarios. Es necesario que desde ese juego se puedan construir nuevas miradas de los objetos de estudio y las concepciones que tenemos de ellos, como también resignificarlos de manera constante en pos de nuevos conocimientos.

La construcción del saber ocupa un lugar preponderante en la enseñanza y las herramientas pedagógicas brindadas por el docente, un pilar que indefectiblemente está ligado a que se produzca un nuevo saber.

Es posible afirmar que contamos con herramientas didáctico-pedagógicas que nos posibilitan articular los contenidos de las materias de estudio con aquellos vinculados a las artes.

El salón: un universo lúdico.

Al momento de planificar las clases algunos de los interrogantes que solemos plantearnos son ¿de qué manera motivo a mis alumnos?, ¿cómo puedo lograr su atención durante todo el tiempo de la clase?, ¿qué actividades son las más convenientes de acuerdo a las particularidades que presentan?, ¿podrán construir conocimientos vinculados a mi área si recurro a la utilización de herramientas artísticas? Hacernos preguntas como motor de posibles reflexiones es una instancia que nos ayuda a visualizar nuestras metas. Es probable que sepamos varias respuestas...

En clase comenzamos a poner en funcionamiento la batería de actividades previstas, siendo habitual que apliquemos variantes “sobre la marcha” según cómo vayan reaccionando y/o cómo se encuentren los estudiantes ese día. No obstante siempre tenemos presente el contenido a enseñar dentro del encuadre que orienta y justifica las prácticas.

La articulación entre las artes y las ciencias es una alternativa viable para resolver algunas inquietudes debido a que utilizar actividades artísticas contribuye tanto al desarrollo de cualidades personales como cognitivas. Según Astrosky:

La educación por el arte enriquece a la persona tanto en su conocimiento como en su desarrollo, teniendo como recurso a las actividades artísticas, no sólo por la especificidad de los contenidos, sino también por la socialización de lo grupal y el trabajo sobre cierto tipo de valores (cooperación, compañerismo, solidaridad, etc.). Este es un elemento esencial para el desarrollo de la educación personalizada, es decir, utilizar las potencialidades artísticas del sujeto para la incorporación o aprendizaje de contenidos de otras áreas. (Astrosky-Holovatus, 2005, 127)

En este sentido, este taller se propone un conjunto de actividades que pueden utilizarse en diferentes áreas de la educación. Se trata de una secuencia didáctica que va de lo simple a lo complejo, de tareas individuales a grupales, del juego dramático al juego teatral, hasta llegar al momento de la evaluación y dentro de ella, la puesta en común. Por último, y no menos importante, se realiza el registro.

En esta sucesión de actividades los participantes atraviesan diferentes situaciones donde la resolución de problemas es el ejercicio recurrente. Así va apareciendo el estado de creación que también se conoce como juego educativo que sería, coincidiendo con Holovatuck *“aquel que reúne lo atractivo del juego, con algún aporte del intelecto, lo estético y lo social”*. (Jorge Holovatuck, 2013, 272).

Cuerpo, objeto, juego y lenguajes.

Al ingresar al espacio de trabajo los asistentes serán recibidos con música instrumental. Este recurso permanecerá audible hasta el momento de realizar la última actividad. Mediante un precalentamiento del cuerpo y de la voz nos disponemos a comenzar. Así empezamos a jugar, a crear, a explorar... en definitiva a construir conocimientos desde y con el cuerpo.

En esta oportunidad colocamos en el centro del salón una instalación que despertará curiosidad, sorpresa, impacto... Y esa es la idea, ya que ser curiosos es parte del aprendizaje, sorprenderse e impactarse provocan un cambio de ánimo ante lo inesperado abriendo la puerta hacia otros espacios, una aventura al descubrimiento de un nuevo objeto de estudio.

El espacio de trabajo se circunscribe dentro de la tela, siendo ésta el lugar habilitado para el desarrollo de las consignas. Elegimos incorporar objetos dentro de la instalación debido a que con y a través de ellos es factible abordar múltiples y variados contenidos.

En este caso se trata de objetos forrados con papeles de diario cuyo fin es lograr la neutralidad necesaria para la tarea. No obstante cada docente puede -de acuerdo a lo que desee enseñar- unirlos, adherirles materiales como telas, papeles, pinturas, botones, hilos, etc., o solicitar a sus alumnos que lo hagan. Además es posible construir títeres que si bien *“Es... un muñeco y algo más... Ligado al hombre desde la más temprana edad de la historia, se ha mantenido a través de los siglos hasta hoy, época en que se le da cabida en muchos campos de la ciencia, del arte, de la filosofía, de la educación”*, Mané Bernardo (1986).

En definitiva, estos artefactos que se ofrecen a la vista y afectan los sentidos, nos invitan a su exploración, manipulación, transformación, asignación de significados, funciones, signos, atributos, representaciones, roles, sonidos, llegando a lo que bien puede denominarse teatro de objetos.

Luego, cuando ya todos tengan sus objetos, se les indicará agruparse en cada esquina fuera del rectángulo de acuerdo a los colores de las tarjetas dadas al principio de la clase. Pondrán en común, dentro de cada grupo, los objetos seleccionados individualmente para construir entre todos una breve improvisación con consignadas dadas vinculadas a contenidos áulicos. Por ejemplo: la germinación, el sistema solar, el espacio, la responsabilidad, la no violencia, el compartir, mi ciudad, mi provincia, ¿cómo sumo?, ¿cómo divido?, resolución de problemas, figuras geométricas, etc. Miles de temas posibles para conectar desde el arte.

La música irá disminuyendo en volumen hasta el silencio y será el indicativo del comienzo de la última actividad. Los grupos se ubicarán en uno de los laterales del paño, en tanto éste funcionará ahora como escenario sobre el que cada uno mostrará el trabajo realizado.

Por último, todos nos ubicaremos sentados en ronda dentro del rectángulo para concretar y dar la fundamentación teórica de este tipo de ejercicios dentro del aula de acuerdo a los distintos niveles de la educación formal y no formal, las posibilidades de interdisciplinar que desde el arte -y en particular desde el teatro- es posible plantear con otras áreas curriculares y escuchar a cada participante.

El registro será el medio por el cual los asistentes plasmarán también sus ideas, opiniones, sugerencias, aportes, etc. Finalizado el trabajo se hará con todo el grupo un saludo final.

A modo de cierre

Con esta exposición se materializa la socialización de la propuesta áulica, de carácter pedagógico debido a que cuenta en su proceso con objetivos, intencionalidades y sistematización.

Notamos que se ha transitado desde el juego dramático al juego teatral de un modo organizado, un paso a paso paulatino en el que confluyen las artes y la ciencia en sus múltiples expresiones, que abre la puerta a nuevos saberes, a la comprensión de un objeto de estudio a través del juego creativo, en un ámbito donde el conocimiento se construye desde los sentidos, la apropiación de valores y conductas por los intercambios con el grupo.

La evaluación ocupa un lugar relevante al finalizar cada clase y en ella el rol del docente es vital porque va a coordinar la puesta en común en la cual se expone y se comenta lo producido por cada individuo y el grupo. Debemos propiciar la participación equilibrada y respetuosa ante la diversidad de posturas, opiniones y conclusiones y la escucha atenta frente a la síntesis que realiza el profesor sobre lo trabajado. En este momento se presentan los acuerdos y desacuerdos, se adiciona la información necesaria y se organizan las conclusiones. La evaluación concluye al solicitar a cada asistente el registro de lo realizado en el cual plasmarán a través de un dibujo y de la redacción de un breve texto los aprendizajes adquiridos, sus impresiones, reflexiones. Esto funciona además como un registro al que los docentes pueden recurrir permanentemente para enriquecer sus prácticas y con el que alumnos cuenten al cierre del ciclo lectivo.

Se sugiere realizar un diagnóstico grupal de los estudiantes para que, sumado al objetivo del trabajo, las planificaciones se conviertan en guías flexibles para el docente. Esta propuesta de trabajo no es la única posible, no obstante se constituye en una opción viable para plantear espacios de aprendizajes diferentes a los convencionales donde el protagonista es el alumno que construye el saber con la guía permanente del docente.

Bibliografía

- Akoschky, Judith y otros. Buenos Aires, 2006. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Editorial Paidós. 1° edición. 4° reimpresión.
- Astrosky, Débora; Holovatuck, Jorge. Buenos Aires, 2005. *Manual de juegos y ejercicios teatrales. Hacia una pedagogía de lo teatral*. Editorial Inteatro del INT. 2° Edición corregida y actualizada.
- Bixio, Cecilia. Rosario, 2013. *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones. 1° edición. 5° reimpresión.
- Brook, Peter. 2008. *El espacio vacío*. Ediciones Península, 7ma.
- Dasté C., Jenger Y. y Voluzan J. Puerto Rico, 1978. *El niño, el teatro y la escuela*. Traducción: Carmen Hierro, Editorial Villalar.
- De la Vega, Eduardo. . Buenos Aires, 2008. *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Díaz Araujo, Graciela G. de; Martí, Sonia E.; Servera, Ester Trozzo de; Torres, Sara y Salas, Beatriz. Buenos Aires, 1998. *Teatro, Adolescencia y Escuela. Fundamentos y práctica docente*. Editorial: Aique.
- Díaz Araujo, Graciela G. de; Martí, Sonia E.; Servera, Ester Trozzo de; Torres, Sara y Salas, Beatriz. Buenos Aires, 1998. *El teatro en la escuela. Estrategias de enseñanza*. Editorial: Aique.
- Eines J. y Mantovani A. Barcelona, 1997. *Didáctica de la dramatización*. Editorial Gedisa, 2da. Ed.
- Finchelman, Ma. Rosa. Buenos Aires, 2006. *El teatro con recetas. La educación teatral en la EGB*. Colección Homenaje al Teatro Argentino. Editorial Inteatro del INT. 1° Edición.
- González, Hector. Buenos Aires, 1988. *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*. Coquena Grupo Editor, segunda Edición.
- Holovatuck, Jorge. Buenos Aires, 2012. *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Ed. Atuel, 1° edición.
- Imberti, Julieta (compiladora). Buenos Aires, 2006. *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Editorial Paidós. 1° edición. 2° reimpresión.
- Kanter, Silvia. Buenos Aires, 2005. *El juego del teatro es para todos*. Colección -Buenas Artes. Cooperativa editora Astralib. 1° Edición.
- Lares, Miguel. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014. *Juego e infancia*. Grupo Editorial Lumen, 1° Edición.
- Santa Cruz, Elena y García Labandal, Livia. Rosario, 2014 *Títeres y resiliencia en el nivel inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*. Ed. Homo Sapiens, 1° edición, 8° reimpresión.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.) Rosario, 2009. *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. 1° edición.
- Tillería Pérez, Daniel. Santa Fe (2003) *Títeres y máscaras en la educación. Una alternativa para la construcción del conocimiento*. Ed. Homo Sapiens. Serie Educación. 1° ed. Rosario.
- Vega, Roberto. Buenos Aires, 2009. *El juego teatral. Aportes para la transformación educativa*. Ediciones Ciccus. 1° Ed.

6. Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿Oportunidad o utopía? Reflexiones compartidas sobre la propia práctica.

Taller

Ester Trozzo

Teatro y escuela, un diálogo aún complicado

Existe un desarrollo muy acotado aún de investigaciones que permitan dar cuenta, por un lado de los logros y, por otro, de los riesgos que implica el abordaje pedagógico del lenguaje Teatro en la formación de niños y adolescentes.

La posibilidad de desarrollar pensamiento útil para la vida, desde los aprendizajes teatrales, es evidente. A nivel sociocultural, porque la sensibilización estética y el entrenamiento para la lectura espectacular, desarrolla habilidades cognitivas para realizar también multiplicidad de lecturas de la realidad. A nivel personal, porque ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos.

Lentamente vamos construyendo un encuadre teórico que logra posicionar al Teatro en la escuela, argumentando enfáticamente acerca de su valor.

Pero, a pesar de estos avances discursivos, en la realidad, el lenguaje Teatro continúa ocupando un lugar periférico en la educación, en relación con otras áreas consideradas centrales. Basándose en antiguos paradigmas se visualiza a los aprendizajes artísticos como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento; a la “libre expresión de emociones y sensaciones” o se le adjudican funciones de naturaleza terapéutica o de apoyo a las asignaturas “importantes”. Esta desvalorización es, en parte, resultado de la visión de la modernidad, fuertemente impregnada por el pensamiento positivista, que relegó los objetos de saber vinculados con las humanidades y el arte, porque no podían ser totalmente observados ni controlados experimentalmente.

Esto repercutió especialmente en la formación de maestros y profesores, a quienes se les plantean los lenguajes artísticos sólo como recursos expresivos, ignorando que ellos

ofrecen modos únicos y originales de conocimiento, de expresión, de comunicación y de percepción, contribuyendo al desarrollo cognitivo, personal y social de los seres humanos.

Este déficit cobra especial relevancia en relación con el lenguaje Teatro y se transforma en un aspecto preocupante por el abordaje que muchos docentes, sin formación artística específica, plantean en sus prácticas de enseñanza a la hora de preparar una obra de teatro en la escuela, ya que se advierte una tendencia (inconsciente, no mal intencionada) a priorizar el goce de padres y profesores espectadores, antes que atender los intereses de los alumnos. Esta afirmación puede sonar cruel, sin embargo ¿qué otra cosa puede ser un grupo de niños angustiados por el calor, disfrazados de osos, en un acto escolar de fin de año? ¿O niñas vestidas con voluptuosos trajes sensuales, moviéndose como adultas en un escenario, copiando un programa televisivo? ¿O adolescentes temblando por temor a pasar vergüenza olvidando la letra de un parlamento que no comprenden ni les resulta significativo?

El desconocimiento profundo acerca del qué, del cómo y del para qué de los aprendizajes teatrales trae aparejado que la escuela se centre sólo en resultados, olvidando los procesos internos del alumno y el sentido y el valor social de esta experiencia.

Pero, tampoco son suficientes los conocimientos artísticos específicos ya que en muchas escuelas se advierte la presencia del especialista en Teatro, que sabe del lenguaje artístico, pero maneja muy poco conocimiento del sujeto de aprendizaje y de la didáctica específica que requiere su atención.

Esto lleva a resultados parecidos a los anteriores: procesos en los que los niños y adolescentes se aburren “ensayando” y suben a escena con costosos e incómodos trajes para realizar un espectáculo donde no aparece el texto propio ni el placer expresivo, sino que deben “obedecer” una puesta en escena pensada por su profesor devenido en director .

La vulnerabilidad de los seres en formación requiere de determinadas condiciones básicas de protección y cuidado para su desarrollo integral. Igual que en Lenguaje, Matemática o Ciencias, en los aprendizajes artísticos teatrales intervienen importantes procesos mentales de planificación, racionalización, selección, análisis, síntesis, jerarquización, reorganización e interpretación crítica de la información producida y/o recibida al realizar y/o apreciar Teatro.

Es vital que estas reflexiones que estamos compartiendo lleguen a los responsables directos que conducen las instituciones educativas ya que se necesita un cambio coyuntural acerca de la visión que hoy se tiene de una producción teatral escolar, de los lugares físicos en los que se puede trabajar y del perfil de los profesores que lo llevarán a cabo.

El profesor-actor que asume la tarea de montar una obra de Teatro con niños o adolescentes, no debe posicionarse en “experto en puestas en escena”, necesita manejar tanto el discurso pedagógico como el artístico teatral y estar preparado para usar y enseñar a usar los saberes teatrales como herramientas que posibilitan a los seres humanos verse reflejados en sus pasiones, desavenencias y conflictos y en sus sueños y esperanzas y vivenciar así ensayos protegidos de la vida, inscriptos en sus diversos contextos socioculturales e históricos.

La calidad de la tarea que lleve a cabo este educador depende inicialmente de su compromiso y del desarrollo de algunas capacidades básicas que debe consolidar como profesional:

- *Capacidad para enseñar a pensar, producir y apreciar*, lo que implica el manejo voluntario de procedimientos y habilidades de su propio pensamiento y estrategias para promover y desarrollar pensamiento creativo y autónomo en sus alumnos, para producir y apreciar Teatro.

- *Capacidad para enseñar a aprender para la vida*, lo que implica habilidades sociales, actitud ética y saberes pedagógicos para construir situaciones de aprendizaje en contexto, implicadas en valores, asegurantes, enriquecedoras y liberadoras.

Si quien enseña Teatro tuviera en cuenta el poder modelador que tienen sus palabras, sus acciones y la calidad de sus consignas de trabajo, advertiría claramente su posibilidad de colaborar significativamente en el desarrollo del pensamiento creativo de su grupo y de su capacidad de seguir aprendiendo.

Hay acciones concretas de un profesor que fortalecen el proceso de montar una obra con los alumnos a su cargo. Veamos algunas:

- Provocar la imaginación con disparadores originales y diversos: canciones, cuentos, juegos, poesías y obras dramáticas planteando desafíos con explicaciones claras y luego confiando en la capacidad de los alumnos para resolver. Sorprendiendo. Quebrando rutinas. Equilibrando el trabajo individual con el grupal. Involucrándose y disfrutando de la tarea junto con los alumnos.

- Activar la capacidad perceptiva, sensorial, metafórica e intuitiva de los alumnos para que abran canales alternativos de aprehensión, organización e interpretación de los datos de la realidad contextual escolar, ambiental, económica, universal y personal de cada uno. Para que aprendan a volar pero, a la vez, conozcan dónde estar firmemente parados.

- Proponer análisis cooperativo de las producciones, explicando la importancia de expresarse en positivo, reforzando los logros antes que señalando los errores y también enseñando a argumentar, a quienes realizaron el producto, acerca de por qué hicieron lo que hicieron. Esta estrategia ayuda a desactivar el egocentrismo, enseña a compartir y aceptar las diferencias, a valorar el trabajo ajeno, a desarrollar el espíritu crítico, a argumentar con fundamento acerca de la producción propia y, fundamentalmente, a trabajar a partir de *lo que tienen* y no de *lo que les falta*.

Haremos a continuación un ejercicio de apertura de los principios arriba esbozados, realizando un listado comentado de algunas de las *operaciones cognitivas* que se pueden poner en ejercicio para montar una obra de Teatro en la escuela. Se seleccionan estas operaciones por considerarlas especialmente significativas ya que habilitan para construir nuevos sistemas de ideas integrando procesos emotivos (inteligencia emocional), sensoriales (inteligencia perceptiva) y reflexivos (inteligencia lógica) multisociativos.

- *Atención sensorial* para poder captar cada vez mayor cantidad de datos sensibles y de mejor calidad y aprender a atribuirles sentido y significado.
- *Atención reflexiva acerca de la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas* que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear y *esfuerzo por aprender a equilibrarlas*.
- *Autoestima y empatía*, para el manejo desinhibido y expresivo de su propio cuerpo y de su voz, en actividades individuales y grupales y comprender y aceptar los límites y los logros de los otros.
- *Curiosidad investigativa* para desarrollar habilidades técnicas y procedimentales con permiso para explorar e inventar.
- *Ampliación del universo significativo de las palabras. Desfosilización* del vocabulario escolar, para ir más allá de lo obvio, superando estereotipos. Esta operación mental es un elemento de garantía para iniciarse en el desarrollo del pensamiento metafórico. La idea resulta de la experimentación de nuevos significados posibles para las palabras de diccionario, mediante la síntesis cerebral

que asocia imágenes sensitivas y motoras con palabras y experimenta otras sonoridades y sentidos.

- *Búsqueda permanente y registro selectivo de diferente información*, teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros y, por lo tanto, aprendiendo claves para leer estéticamente un espectáculo y leer humanamente la realidad que los rodea, ya que, tanto un espectáculo como la realidad son textos sociales que deben descifrarse y comprenderse para mejorar la calidad de vida. Y también para utilizar esa información como insumo enriquecedor de sus propias producciones dramáticas y como apoyatura para la comprensión de las obras de autor que leen.
- *Capacidad para relacionar, organizar y resignificar los elementos* para reconocer, experimentar y seleccionar posibilidades, potencialidades, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática.
- *Construcción de nuevas ideas y creaciones, superando obstáculos y revalorizando el error constructivo*. De esto se infiere el valor pedagógico de la acción. El Teatro entrena en la facultad de pensar en términos de acción y de escenas dramáticas.
- *Simbolización y representación* para poder inventar producciones propias e interpretar las de otros, aproximándose al lenguaje metafórico.
- *Reflexión y conceptualización* a partir de lo leído y de lo producido para preguntarse acerca de cómo lo hicieron, con qué recursos y decisiones, qué tema trataron y de qué modo, que reacción emotiva les provoca y qué ideas les deja, ya que revisar las producciones propias y de los compañeros es un proceso alfabetizador estético que promueve productores imaginativos y espectadores sensibles e inteligentes.
- *Manifestación de lo percibido y lo reflexionado*, que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva del alumno, será una manifestación verbal o no verbal puramente *descriptiva*, en la que sólo expresará lo que ve; una manifestación *interpretativa*, en la que logrará expresar el significado expresivo de lo que ve, podrá decir lo que le pasa con lo que ve; o una manifestación de un *juicio de valor*, en la que podrá señalar aspectos propios de la obra, opinar sobre su calidad estética y fundamentar su opinión.
- *Expresión y comunicación* de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones, con estructura dramática, según diferentes intencionalidades, contextos y circunstancias.

¿Por dónde empezar la tarea? Hay que enseñar a mirar

La educación no es un asunto de fórmulas dadas sino una cuestión de búsqueda constante. Un profesor de Teatro necesita cuestionarse, en primer lugar, la oposición entre mirar y actuar ya que, en realidad, son dos caras de una misma moneda. Este cambio de perspectiva plantea como primer enseñanza significativa, que nuestros alumnos aprendan a contemplar su mundo, su barrio, su familia y en ese mismo acto, lo reinventen. Observar, en arte, no es el paso previo a copiar, sino a metaforizar. La copia sería resultado del pensamiento lógico. La metáfora, del pensamiento intuitivo.

No sólo es lector aquel que lee un libro. Cada uno de nosotros portamos (tal vez sin saberlo) una textoteca, un tejido en la memoria de canciones, poemas, relatos de la abuela, anécdotas de vecinos, cuentos de terror, historias contadas por los maestros o leídas con placer, leyendas urbanas y noticias periodísticas. Textos arquetípicos y textos propios, puestos todos, por nuestra mente, al servicio del conocimiento.

Aprender a leer también implica “aprender a leernos y a leer el mundo”. Cuando hablamos de lectura nos estamos refiriendo, también, a la mirada. Un coordinador de elencos escolares necesita ser un experto en ver y en enseñar a ver el mundo en su maravillosa y compleja diversidad. Sólo así la lectura de textos dramáticos se vuelve comprensible e interesante.

El teatro puede prescindir de casi cualquier elemento, pueden faltar luces, escenario, vestuario, pero no puede haber teatro sin espectador. Generar el hábito de que los alumnos concurren al teatro es un gran desafío ya que supone la salida de la comodidad hogareña, (con la tv, los videojuegos, la comunicación virtual, el celular) y la emoción que despierta el contacto con otros cuerpos.

Lo mágico del teatro, que sea un acto vivo, actual y presente, único e irrepetible, hace que cobre gran importancia la mirada de los espectadores, no ya entendida como entes pasivos sino como elemento activo y fundamental del hecho teatral. El espectador también actúa, al igual que los protagonistas. Tiene igual capacidad de observar, seleccionar, comparar, identificar, interpretar y crear sentidos.

La tarea de un director de elenco escolar es, fundamentalmente, la de ampliar en sus alumnos la capacidad de estar permeables, de habitar en un estado más poético, de empezar a pensar con el cuerpo, los pies, los ojos. Aprender a leerse por dentro y

mutuamente, indagar en el imaginario colectivo y tener libertad de expresar lo que se siente. El alumno, al afirmarse como constructor de su historia, puede comprender mejor las historias escritas por otros.

¿Y cómo se trabaja entonces si las autoridades escolares o la presión de los padres o el deseo de los alumnos espera de nosotros una puesta en escena, tanto de una obra de autor como de una creación colectiva?

Teniendo en cuenta el desarrollo de las siguientes tareas:

- *Contextualizar.* No basta que un alumno reciba información histórica acerca del texto o el tema que está abordando. Es necesario que se le enseñe a establecer relaciones. A desarrollar esquemas cognitivos que le posibiliten pensar en red, para que visualice la interconexión entre las diferentes categorías de información que posee y comprenda que el *aquí y ahora* de la historia que están representando incide en el lenguaje que se utilice, en las costumbres y modos de resolver la vida de los personajes y en la significatividad del tema que se aborde.
- *Identificar los “quiero” o sea los objetivos de los personajes y el superobjetivo de la obra.* Sin un acto reflexivo de distanciamiento y análisis, a partir de improvisar o representar un texto dramático (aunque sea un texto simple construido oralmente por el mismo grupo), difícilmente el alumno supere el simple hecho anecdótico de *haber jugado a ser*. El entrenamiento en la identificación de las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización psicológica de los personajes, son la única garantía de un proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y de un *hacer entendiendo*.
- *Poner en juego la inteligencia espacial.* El hombre primitivo que miraba los astros para orientarse, el baqueano, que sabe cuando viene tormenta y el conocedor del desierto que encuentra agua bajo la arena, no hacen otra cosa más que agudizar su inteligencia espacial. Esta capacidad, adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de toda inteligencia humana. A través del uso creativo y transformador del espacio que el alumno puede realizar desde el teatro, acciona su inteligencia espacial y desarrolla su sentido de ubicación, instituyendo, con referencia a sí mismo, un campo de percepción donde sitúa a los objetos y a los demás.

- *Idear en equipo el proyecto de la representación.* Concretar una representación es el resultado de un complejo procedimiento que comienza con el esbozo de ideas, la construcción de roles o personajes y de situaciones, la planeación, o selección, en el caso de abordar un texto escrito, de un tiempo, un espacio y una historia que los contenga. Luego una organización que implica la asignación de tareas a los diferentes miembros del grupo, la toma de decisiones estéticas relacionadas con la caracterización de los personajes y la producción de una escenografía y de una ambientación acordes.
- *Ejercitar la producción de textos orales (propios y de los textos dramatúrgicos), atendiendo a la especial circunstancia comunicativa en la que se expresan.* Estrategia especialmente compleja ya que requiere un alto grado de datos de la realidad observada y, a la vez una gran capacidad de ficcionalización, para poder prestarse a representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, un tiempo y un espacio desde el pacto del *como sí*.
- *Ejercitar la producción de textos escritos con estructura dramática (propios o de reescritura).* Poner en juego el uso de esta estrategia tiene implicancias muy importantes en el desarrollo de la inteligencia. La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los alumnos más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos les posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven y luego tomar distancia plasmando en un escrito lo reflexionado.
- *Reconocer y disfrutar de los aspectos estéticos,* para ejercitar la sensibilidad y poder así estar más predispuesto a gozar al tomar contacto con sus propias producciones, las de sus pares y con obras y artistas del medio.
- *Incorporar conceptos propios del lenguaje artístico específico.* Conocer los elementos de la estructura dramática y aprender a operar con ellos, también es resultado de un proceso cognitivo que el docente debe posibilitar, utilizando terminología específica y sistematizando los procesos metacognitivos.

Hablemos ahora del estilo de conducción. Iniciativa de los alumnos y trabajo dirigido ¿pueden convivir?

Para que un alumno pueda pensar y decidir son importantes los modos en que habitualmente se les plantean las situaciones. Dar tiempo y posibilidad a la búsqueda de la mejor respuesta es una actitud indispensable. Cada alumno es una persona, es una unidad, una totalidad, en donde lo afectivo y emocional son aspectos claves que se deben tener en cuenta para optimizar sus potencialidades y superar sus limitaciones. La mirada, la palabra, el gesto presente y reasegurador, son mucho más eficaces que el enojo o que el tono elevado de voz. La emocionalidad influye en el nivel de seguridad de los alumnos y es la plataforma sobre la que se construyen todos los aprendizajes.

Si la convicción del profesor de Teatro está comprometida con el desarrollo de la autonomía, las iniciativas de los alumnos deberán ser muy tenidas en cuenta, y el rol del adulto será comprender, acompañar y ayudar a concretar el proyecto de acción de los niños y jóvenes.

Otro aspecto a cuidar es el uso del lenguaje. Los gestos y palabras con las que se comunica el profesor y los alumnos entre sí, es un importante material de trabajo. Es necesario avanzar en el análisis del discurso, promoviendo un sistema de comunicación válido y coherente. El lenguaje propio es la puesta en marcha personal, individual, de un sistema de comunicaciones, en el que cada actuante imprime su sello original.

Las diferentes situaciones y actividades llevadas a cabo en cada clase requieren acuerdos disciplinarios. Sin embargo, si el profesor prepara ese momento para que sea un momento de encuentro significativo en el desarrollo de la jornada habitual, permitirá salir de la monotonía y darle sentido como ritual. Ritual que implica espera gozosa, brindar tiempo y espacio para otros, compromiso y entrega, tarea compartida con alegría.

Esta construcción de un clima propicio necesita complementarse con una inteligente elección de materiales y de utilización del espacio. Los juegos de búsqueda y de improvisación requieren de objetos polivalentes que posibiliten imaginar y transformar.

Registro del seguimiento global del grupo y particular de cada integrante

Adquirir el hábito de la sistematización escrita del proceso en su conjunto, permite conocer al grupo de alumnos y en particular, a cada uno. Pero también, y no menos importante, posibilita la autoevaluación docente, que es la herramienta básica para seguir creciendo.

La observación y el registro sirven para acompañar y comprender el significado de la búsqueda que se está transitando y acompañar los proyectos de acción de los alumnos. Desde la palabra y el movimiento los alumnos se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer, a ser y a resolver problemas.

El profesor que registra este accionar tiene un material invaluable para trabajar. A partir de lo que percibe da nuevas orientaciones y espera. Observa y devuelve lo que ve, preguntando, sugiriendo, intercambiando roles y proponiendo nuevas búsquedas.

Cuando la obra está lista para ser presentada en público, los alumnos se han adueñado de ella. Están relajados y felices. Nadie se olvida de un parlamento que ha construido cooperativamente.

7. Taller: “Teatro Maestro”

Taller

Encuentros para construir nuevas prácticas y enfoques del teatro en la educación

Mariano Scovenna

Escuela N° 22 de Lanús (Bs As)

Actor, director, poeta e investigador independiente

Resumen

El Taller girará en torno al teatro en tanto herramienta cultural mediadora de la acción específica de enseñar. Durante el encuentro se explorarán y producirán propuestas de intervención pedagógicas novedosas y flexibles. Se diseñarán materiales y estrategias que serán utilizados como puertas de entradas para fomentar la actividad teatral en los niños y adolescentes del siglo XXI. Está destinado a profesores de teatro, docentes de distintos lenguajes artísticos, maestros y personas interesadas en la pedagogía teatral. El taller tendrá como propósito provocar una propuesta de trabajo que articule la producción en acto por medio de la exploración lúdica, la experimentación y la profundización del lenguaje teatral en la educación formal. Esto supone que se tenderán puentes entre práctica y teoría para poder transformar los enfoques poéticos en prácticas de enseñanza. De esta manera se fortalecerá el debate y la construcción de acciones pedagógicas desde una mirada crítica. Se trabajará con el diccionario de didáctica de teatro: “*Definiciones, juegos... ¡Acción!*”. Al finalizar el taller cada participante conocerá los principios básicos para mediar en la relación entre un joven estudiante y un contenido teatral a aprender, poseerá las herramientas necesarias para incentivar la producción en acto y la reflexión basada en dicha producción a partir de múltiples y continuas correspondencias entre acción, pensamiento y contexto.

Palabras claves: Didáctica del teatro, exploración, experimentación, producción en acto.

Fundamentación

La extensión y la diversificación del arte teatral es un fenómeno que en los últimos años se ha expandido con gran fuerza. La presencia del Teatro en los distintos niveles de la educación formal es una muestra del alcance de ello.

En nuestras escuelas, el teatro encontró su espacio a partir de la siguiente idea: se puede aprender jugando. A este postulado generatriz debemos defenderlo, alimentarlo y desarrollarlo para llegar a lugares insospechados. ¿Cómo lo hacemos? Ampliando los horizontes de alcance de cada una las actividades que proponemos en la clase y explorando describiendo explicando y correlacionando los conceptos, las prácticas y las especificidades del arte teatral junto a los chicos. No debemos contentarnos con una jornada en la que los chicos sólo se divirtieron, debemos hacer todo lo posible para que jueguen y sientan, experimenten y reflexionen.

La permanencia del Teatro en nuestras escuelas, como espacio curricular viene de algún modo, a cumplir el sueño por el que Augusto Boal luchó mucho tiempo: Devolverle al pueblo los modos de producción teatral. Ahora bien, para lograr ese objetivo es necesario que los chicos (parte fundamental del pueblo) conozcan, manejen y apliquen los conceptos sobre los que se levanta este corpus artístico.

El presente taller es una doble invitación. Por un lado nos propone pensar y repensar la manera en que hablamos de teatro con los chicos, mientras que por otro lado nos convoca a poner en juego los conceptos teatrales y aplicarlos en las actividades que llevamos a cabo en el aula.

A veinte años de que el teatro entró al currículo escolar se vuelve pertinente revisar cuáles son los contenidos que justifican su enseñanza y transformar los conceptos, las explicaciones y las habilidades teatrales en contenidos escolares. Se hace necesario realizar una transposición didáctica de los conceptos teatrales en contenidos teatrales a enseñar.

Esta tarea es fundamental porque un niño que tiene las herramientas conceptuales para poder nombrar lo que hace, luego podrá reflexionar sobre su propia práctica.

Objetivos

- ✿ Que el docente tenga herramientas para transformar un concepto teatral en contenidos escolares.

- ✿ Que el docente construya las herramientas necesarias para tender puentes entre los procedimientos teatrales del campo artístico y su tratamiento en el aula.
- ✿ Que el docente pueda seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos escolares haciendo foco en las necesidades de los chicos del siglo XXI.
- ✿ Que el docente pueda abrir al juego los conceptos artísticos. Nunca cerrarlos, menos encasillarlos.
- ✿ Que el docente pueda desempolvar los conceptos teatrales transformarlos en contenidos y desde allí construir prácticas.
- ✿ Que el docente logre construir definiciones sencillas que puedan y deban complejizarse.
- ✿ Que el docente tenga herramientas para decidir qué aspectos trabajar con Primaria y qué aspectos trabajar con Secundaria.

Contenidos

Se estructuran los contenidos en tres núcleos temáticos que no se corresponden con un ordenamiento para su desarrollo. La contenidos se despliegan de modo transversal, en relación con los restantes núcleos.

- Núcleo Temático: La cultura teatral como caja de herramientas.
 - Los referentes de los contenidos escolares en el campo del Teatro- Los hacedores teatrales- Las prácticas, los procedimientos y los conceptos artísticos- La función de las finalidades educativas.
- Núcleo Temático: La transposición didáctica.
 - Tensión entre los propósitos del teatro como lenguaje artístico y los del teatro como espacio curricular- Adecuaciones y Versiones accesible para destinatarios singulares- Procesos de selección, secuenciación y organización para transformar un conocimiento producido en contextos sociales especializados- Las acciones pedagógicas.
- Núcleo Temático: El andamiaje y la confianza.
 - El acompañamiento docente- La confianza en que los aprendizajes son posible para que los sean- Las mediaciones- El docente como garante.

Actividades

Las actividades están pensadas en tres momentos enlazados:

- Durante el primer momento del encuentro realizaremos transformaremos los conceptos teatrales en definiciones que puedan ser comprendidas por los chicos de la educación primaria. Luego los configuraremos como contenidos escolares.
- Durante el segundo momento del encuentro produciremos secuencias didácticas en las que se trabajen los contenidos. Presentaremos las propuestas.
- Luego de producir y poner juego el repertorio de actividades y estrategias didácticas para trabajar en el aula los conceptos y explicaciones teatrales elegidas. Analizaremos las propuestas y haremos reelaboraciones. Por último socializaremos lo producido.

Metodologías

El encuentro será teórico-práctico. Durante la jornada se articularán diversas prácticas: exposiciones y explicaciones docentes, propuestas para la producción en acto, producciones y puesta en juego, análisis de las propuestas, debates y revisión de producciones de los alumnos que sintetizan distintos aspectos de los contenidos

Requerimientos

Espacio Amplio.

Evaluación

La evaluación nos proporcionará información para la toma de decisiones. Los procesos de evaluación que se lleven a cabo nos permitirán, reflexionar, conceptualizar y hacer reelaboraciones que nunca serán construcciones homogéneas, ni definitivas.

La evaluación estará constituida por un conjunto de instrumentos que nos permitirán reflexionar sobre distintos aspectos de los aprendizajes. Serán utilizados los siguientes: auto-evaluación, evaluación grupal y devolución.

Bibliografía

- Akoscky, Judith (et al). 2006. *Artes y escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Basabe, Laura- Cols, Estela- Feeney, Silvina. 2004. *Los componentes del contenido escolar*. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Berger, Peter – Luckmann, Thomas. 2008. *La construcción social de la realidad*. Amorrótu editores. Buenos Aires.
- Boal, Augusto. 1985. *Teatro del Oprimido*. Editorial Nueva Imagen. México.
- Bourriaud, Nicolás. 2008. *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Gadamer, Hans. 1991. *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona.
- García Canclini, Néstor. 2010. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. 1a edición. 3ª reimpresión. Paidós. Buenos Aires.
- Jay, Martin. *Cantos de experiencia*. Paidós. Buenos Aires. 2009.
- Lecoq, Jaques. 2003. *“El cuerpo poético”*. Alba Editorial. Barcelona.
- Pavis, Patrice. 2008. *Diccionario del Teatro*. Paidós comunicación. 1ra edición, 3ra reimpresión. Buenos Aires.
- Rodari, Gianni. 2007. *Gramática de la Fantasía*. Colihue. Buenos Aires.
- Scovenna, Mariano. 2015 *“Definiciones, juegos... ¡Acción”*. Editorial Nueva Generación. Buenos Aires.
- Tejerina, Isabel. El juego dramático en la educación primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 19. Monografía Teatro y juego dramático. Enero 1999. pp. 33-90.
- Trozzo, Ester. 2015. *La vida en juego*. Editorial Nueva Generación. Buenos Aires.

Currículum Vitae

Prof. en Artes del Teatro y Esp en Artes Combinadas. Investigador independiente y docente titular del sistema educativo de la Prov. de Bs As. Se desempeña todos los niveles de la educación formal. Es autor del diccionario de Didáctica del teatro: **“Definiciones, juegos y acción”**. Fue expositor en las VIII Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Crítica Teatral organizadas (En la 42 Feria del Libro). Sus artículos que analizan y proponen enfoques para enseñanza del arte teatral fueron reconocidos Por el Ministerio de Cultura de la Nación y por el Teatro Nacional Cervantes.

LOS ESPERAMOS PARA EL PRÓXIMO ENCUENTRO



