

Aprender lenguajes en la Universidad

Colección Discursos y Saberes

Cecilia Irazusta
Ariana Andreoli
Marcos Griffa
David Piccotto
Fernando Vanoli
Franco Pellini
Victoria Inés Suárez
Cecilia H. Exeni
Fwala-lo Marin

Prólogo
Alejandra Perié

Aprender lenguajes en la Universidad

volumen VII

Compiladora del libro: Gloria Borioli

Colección *Discursos y Saberes*

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Dana Brignone

Archivo Digital: descarga y online

ISBN: 978-987-48915-8-7

Colección Discursos y Saberes

Directora de la colección

Gloria Borioli

Editora

Ana Inés Leunda

Corrección de estilo

Ana Inés Leunda

En 2018 y a modo de coro, nacen algunos de los primeros capítulos de la colección *Discursos y Saberes* que reunió, en aquellos albores, reflexiones e investigaciones de equipos de dos instituciones: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Provincial de Córdoba. La zona de frontera común fue la escritura de estudiantes, la oralidad de profesores, el impacto de las publicaciones en las carreras docentes, las estrategias de afrontamiento ante los exámenes, las tipologías textuales propias de las disciplinas y otras varias cuestiones que hacen al acceso a la palabra.

A partir de ese primer proyecto, dirigido por Gloria Borioli e Ivana Fantino y avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica y el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, surgieron vacancias y diálogos, propuestas y discusiones con diversas unidades académicas. Así, continuó avanzando la colección que, sin perder la brújula fundacional, hoy hace jugar voces y perspectivas sobre la transmisión y la circulación de los lenguajes en universidades públicas.





Índice

Prólogo

Alejandra Perié 5

Desde el dibujo, algunas experiencias de su enseñanza en la universidad pública

Cecilia Irazusta 11

Habi(li)tar los (des)bordes. Cuerpo(s), arte(s) y pedagogía(s) posibles (entres) de la práctica educativa universitaria

Ariana Andreoli, Marcos Griffa y David Piccotto 31

El pensamiento gráfico de la arquitectura, un campo de saber singular

Fernando Vanoli 50

Nuevas tecnologías e interpretación musical en el aula. Perspectivas colectivas y experimentales.

Franco Pellini 68

Estudios audiovisuales. Claves para pensar el ingreso universitario

Victoria Inés Suárez 89

Educación teatral con tecnologías en pandemia: desafíos y oportunidades para la práctica docente

Cecilia H. Exeni 115

Capicúa, desafíos de producir y escribir.

Especificidades metodológicas en la investigación artística

Fwala-lo Marin 147



Prólogo

¿Qué entendemos por *lenguajes* en el campo de los estudios artísticos? ¿Cómo abordar un estudio pormenorizado sobre ellos cuando gran parte de las prácticas que se llevan a cabo en el campo artístico no alcanzan el estatuto de un *lenguaje*? Luego, ¿hasta qué punto las relaciones de tipo lingüístico pueden aplicarse a otros dominios? ¿Cómo sucede esta trasposición? ¿En qué momento las prácticas artísticas requirieron del empleo de esta noción? Estos son algunos de los interrogantes que nos convocan a la hora de pensar en el título de este volumen *Aprender lenguajes en la Universidad* y en cada uno de sus textos que, desde diversas perspectivas, proponen un enfoque al respecto.

En alguna medida, el empleo de la expresión *lenguaje* para hablar de *arte* se fue tornando cada vez más necesario –a lo largo de la historia– a medida que fue disolviéndose el régimen de la organicidad de las llamadas *bellas artes*. En la llamada *era del arte* el régimen de lo orgánico se ve disuelto, es decir, desde el momento en el cual ya no rigió la necesidad de un vínculo entre las partes o factores individuales que aseguren la integración de un todo sensi-

ble (perceptible), las acciones destinadas a conseguir una *obra artística* fueron progresivamente eligiendo esta denominación. Así, la recurrencia al término *lenguaje* para llevar a cabo el comentario o la valoración de una práctica artística vino a satisfacer una necesidad inexistente antes de la vanguardia de los años 20. *Inexistente*, decimos, porque la representación en el mundo tradicional que va desde el siglo XV a fines del siglo XIX daba por solucionadas todas las cuestiones relativas a la forma en las diversas artes. Una obra de arte redonda, en dicho período, lo era en función de su carácter representacional, por su adecuación a un sistema de creencias que aseguraba su presencia en el mundo.

Desde esta perspectiva, el lenguaje como concepto que designa un tipo de práctica artística quedaba ligado al devenir de las representaciones. Luego de la vanguardia, este término resulta útil para referir a las artes que ya no son representaciones, o al menos no lo son en un sentido tradicional. No estamos diciendo que las prácticas artísticas después del llamado *fin del arte* logren cumplir con las características propias de lo lingüístico; sin embargo, el empleo del término aparecerá justificado desde múltiples enfoques estéticos, fundamentalmente desde el llamado *giro lingüístico*. El giro lingüístico significó un repliegue del lenguaje sobre su propia definición y singularidad; a partir de lo que el propio arte decidió llevar a cabo “su propio giro”. El rendimiento del término, más que adecuarse epistemológicamente al campo de la lingüística, se relaciona con la condición de toda práctica en el mundo de las artes contemporáneas, a saber, la necesidad del comentario o discurso.

Entonces, ante la pregunta ¿puede ser un lenguaje el dibujo, la notación musical, la narrativa audiovisual...?, quizás sea interesan-

te pensar que dicha práctica (del dibujo o la música) se asume como un momento constitutivo de un sistema; y este sistema da cuenta de una suerte de constelación entre la práctica artística, la lectura que se hace de ella y el discurso verbal que la enuncia.

Los distintos textos que comentaremos y componen este volumen, aportan muchos elementos que nos serán de gran provecho para pensar -estratégicamente- las prácticas artísticas como *lenguajes*.

En línea con estas reflexiones y enfocadas en ciertos ejercicios que caracterizan las prácticas de enseñanza del dibujo en la universidad pública, Cecilia Irazusta presenta una valiosa reflexión en torno al estado actual de las representaciones en el sistema del arte, tomando al dibujo como una de las prácticas contemporáneas más desafiantes. Sus reflexiones exponen con mucha claridad el gran desafío que implica la enseñanza del dibujo en los ámbitos académicos de las artes visuales cuando el sistema del arte ha desmantelado la mayor parte de sus estatutos representacionales. El texto de Irazusta reflexiona acerca de las tácticas que se pueden implementar para esta tarea en los espacios de la academia: siendo el dibujo un lenguaje no verbal, se sirve de las palabras, habladas o escritas, como complemento fundamental para llevar a cabo un proceso de trabajo reflexivo que aspire a un nivel universitario.

Por su parte, Ariana Andreoli, Marcos Griffa y David Piccotto, acercan una segunda mirada que explora la posibilidad de Habi(li)tar los (des)bordes. Este artículo propone un diálogo triangular para pensar la práctica docente universitaria propia del campo de las Artes Escénicas y Ciencias Sociales. El escrito se orienta a mostrar cómo a partir de la corporalidad se puede habitar un pensamiento, conceptualizar las prácticas, y sensibilizar la palabra es-

crita. La práctica docente situada es generadora de un conjunto de narrativas y discursos corporeizados.

A partir de una singular perspectiva epistemológica, Fernando Vanoli aborda el pensamiento gráfico de la arquitectura, como un campo de saber que posibilita reconocer la existencia de *múltiples racionalidades*, ya no una única de tipo mental asociada al pensamiento moderno, sino la coexistencia de otras como puede ser la de los cuerpos, o bien, la de otras cosmovisiones.

Como parte de una reflexión en torno a las nuevas tecnologías e interpretación musical, Franco Pellini desarrolla un enfoque que pone el acento en las prácticas colectivas experimentales como una estrategia diversa –a las más convencionales– que permita estudiar las tecnologías aplicadas a la producción musical. Dicho enfoque –situado en el aula de un centro universitario– propone considerar a los medios tecnológicos como táctica orientada a la generación, procesamiento, registro y reproducción del sonido. La propuesta experimental colectiva ubica al intérprete en un rol diverso, ampliando las opciones creativas en el campo de la práctica musical/sonora y social. Esta propuesta pretende generar dentro de la academia un espacio curricular que ofrezca un abordaje alternativo dado que las nuevas tecnologías establecen un vínculo diferenciado respecto de la práctica instrumental. El abordaje marca una distancia epistemológica respecto de lo que se produce en otros espacios educativos formales de la Provincia de Córdoba en los que las tecnologías aplicadas a la producción y la interpretación musical se dictan por separado, con un enfoque individual, y no como un espacio integral y colectivo.

Victoria Inés Suárez aporta una serie de reflexiones sobre los saberes disciplinares en torno al ingreso a la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales (Facultad de Artes, UNC), estableciendo un diálogo entre dos objetivos principales: el aprendizaje del lenguaje audiovisual y el dominio de las convenciones de la comunidad de práctica. En su análisis, el texto articula las diversas variables que podrían generar un diálogo entre instituciones y sujetos acerca de la alfabetización audiovisual en la actualidad y da una especial importancia a la problematización de las definiciones, objetivos y diseño curriculares de dicho espacio de conocimiento.

Como parte de una experiencia en pandemia, Cecilia H. Exeni refiere a los desafíos propios de este momento histórico, en el que la Educación teatral tomó nuevos contactos con las tecnologías para desarrollar la práctica docente. En un contexto de emergencia, se reformularon e innovaron las prácticas educativas y se logró resignificar el modelo pedagógico heredado. Volviendo al título de este volumen, podríamos pensar en dos lenguajes que dentro de un marco tradicional parecían ajenos, se entrelazan para generar nuevos modos de pensar.

Finalmente, Fwala-lo Marin se pregunta por determinadas especificidades metodológicas en la investigación artística concernientes a la relación entre producción y escritura. Analiza la tensión que sistemáticamente se establece entre teoría y práctica en la evaluación o validación de los trabajos finales de artes de carreras universitarias. El problema de la validación de las prácticas artísticas en la academia, da cuenta de la necesidad de instaurar una

reflexión pormenorizada en torno a lo que se enseña, se produce y reproduce, de forma dogmática o acrítica. La autora propone un mayor acercamiento entre los procesos de *hacer* y los de producción *textual reflexiva*.

Los textos que componen este volumen, de un modo u otro, señalan esa dimensión artesanal que se pone en juego cuando una práctica no-verbal se convierte en una práctica reflexiva y por tanto en una dimensión metacrítica. Los textos proponen maneras de pensar las prácticas disciplinares del arte y es en ese momento en que –más que nunca– son un *lenguaje*. Así, las diferentes propuestas destacan la relevancia de una práctica situada: *aprender lenguajes en la Universidad* parece implicar desde la visión de estos autores, una preocupación por la singularidad de la experiencia artística. Nombrar estas prácticas como lenguajes –que incluso pueden ser aprendidos– construye un escenario para revisar los vínculos entre lo académico, lo instituido, lo experimental, lo transversal, lo político.

Alejandra Perié



Desde el dibujo, algunas experiencias de su
enseñanza en la universidad pública

Cecilia Irazusta



DRA. CECILIA IRAZUSTA

Artista. Docente e investigadora, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Desde 2016 dirige el equipo de investigación Desde el Dibujo, procesos y prácticas de dibujo en el campo ampliado del arte contemporáneo. Estudios de casos.

CE: cecilia.irazusta@unc.edu.ar

Palabras clave

Enseñanza artística

Complejidad

Dibujo

Experiencia

Universidad pública

Resumen

En este artículo relataremos algunas problemáticas de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico visual, a partir de la experiencia docente que hemos tenido en la enseñanza del dibujo en segundo año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Artes Visuales FA- UNC. Algunos elementos que se ponen en juego son: una práctica artística compleja y dinámica en su constitución, una currícula prescrita, un estudiantado diverso y una práctica docente situada. En este contexto los desafíos son muchos: dar a conocer tradiciones (materiales, técnicas, representaciones, historias, expresiones) que muchas veces son ajenas a las propias; aventurarse en el hacer-experienciar, incorporar nociones y haceres prescritos a la vez que transgredir con creatividad e inventiva; reflexionar de modo crítico aplicando no sólo el lenguaje plástico visual, sino también el verbal con léxico específico para hacer consciente los procesos; comprender intenciones y sentidos y -con todo ello- aportar a la construcción de conocimiento; y, finalmente, exponer los resultados aprendiendo a distanciarse de sus producciones. Este estudio profesional se da, además, en el marco de una universidad



pública que conlleva una responsabilidad hacia la comunidad y la construcción de conocimientos.

A su vez, explicitaremos una serie de condicionamientos académicos que, en muchos aspectos, se distancian de un imaginario de artista genio, expresivo y libre. Así, buscaremos articular procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculan saberes y tradiciones, experiencias y deseos.

Para introducir la problemática de la enseñanza-aprendizaje universitaria de una práctica artística de lenguaje no verbal, recurriremos a nuestra experiencia docente de la asignatura *Dibujo II* de segundo año de la carrera *Licenciatura en Artes Visuales* y el *Profesorado en Educación en Artes Plástica y Visual*.

Iniciaremos con la presentación de una actividad que denominamos *Dibujando una casa*, a la cual acudimos regularmente en el dictado de la asignatura por su potencial de síntesis y de pliegues contenidos que posibilitan explorar la complejidad implícita en la enseñanza-aprendizaje del dibujo. Es decir, varios fenómenos con diferentes niveles de relaciones se dan a la vez: el acto de dibujar (con sus acciones, materiales, métodos y estrategias), el resultado del acto (los dibujos con distintos tipos de imágenes que pueden poseer diferentes sentidos), y su visionado y circulación (las reflexiones, interpretaciones y valoraciones que surgen y otorgan según los contextos). También están presentes las interacciones con las tradiciones del arte y de otras disciplinas o áreas afines. En estos procesos es ineludible la intervención de lenguajes diferentes al plástico-visual, como el gestual-corporal y el verbal, junto con las variadas funciones que poseen: cognitivas, comunicacionales y expresivas.

Luego de presentar la actividad, desplegaremos preguntas y, en el recorrido, también sumaremos otras experiencias o ejercicios para ampliar algunas ideas.

Para iniciar la actividad, nos despojamos de todas las herramientas de dibujo y extendemos nuestro espacio de trabajo saliendo fuera del aula-taller. Indicamos al grupo de estudiantes que vamos a participar de un juego: *Dibujando una casa*, que tiene como regla única concretar los pasos que aquí planteo:

1- Estando en el espacio abierto, compartimos la lectura de un texto de Georges Didi Huberman, un fragmento de su artículo *El punto de vista anacrónico*, que dice:

En todas partes encontramos huellas que nos preceden y nos siguen. Muchas nos pasan desapercibidas, muchas se desvanecen, a veces bajo nuestra mirada. (...) otras nos saltan a la vista. Otras más desaparecieron hace tiempo, pero algo nos dice que perviven, enterradas, recuperables gracias a algún subterfugio arqueológico del deseo o del método. A veces parecen perseguirnos. Muchas nos sobrevivirán. Sin embargo, aunque sean innumerables, cabría preguntarse si en realidad forman un género, tantas son las diferencias entre unas y otras. La impresión parece nombrarse sólo en plural, precisamente porque parece existir sólo en *singular*: singulares cada uno de los sujetos de la impresión, cada uno de los objetos que se imprimen; singular, cada uno de los lugares en que se efectúa la impresión (según la materia, la textura, la plasticidad del sustrato); singulares, cada una de las dinámicas, de los gestos, de las operaciones con que se produce la impresión (Didi Huberman, 1999, p. 25-26).

2- Mientras las palabras siguen resonando, desnudos de las herramientas habituales, les proponemos que, en ese espacio extendido, busquen un lugar específico y *con lo que encuentren dibujen una casa*. Mientras hay estudiantes que rápidamente se disponen a la tarea, hay quienes dudan. Por ello insistimos en que se animen, que es un juego, que no hay más indicaciones que las dadas. Para esta etapa, disponemos del tiempo necesario que posibilite una acción tranquila pero concentrada.

3- Cuando los dibujos están finalizados, solicitamos que los observen y el equipo de cátedra los registra fotográficamente.

4- Luego, volvemos al interior del taller. Allí, ya con las herramientas y soportes habituales, solicitamos que reproduzcan el dibujo realizado afuera, a partir de la memoria, sin ver las imágenes fotográficas. También pedimos que escriban algún comentario o reflexión sobre la experiencia.

5- Una vez finalizada la escritura, les invitamos a compartir y describir sus dibujos a sus compañeros¹, indicando qué casa dibujaron y cómo lo hicieron.

6- A modo de cierre circular, volvemos al texto de Didi Huberman y compartimos toda la experiencia en un foro común.

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la Colección Discursos y Saberes afirma la posibilidad del uso de la e no binaria, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

Hasta aquí hemos dado cuenta de las acciones realizadas. Ahora iniciamos el despliegue de la actividad con las preguntas utilizadas para abrirla. Son aquellas que interpelan de modo directo a las personas: ¿cómo te sentiste con la actividad? ¿Qué fue lo que más te interesó/gustó de tu dibujo o de tu dibujar? ¿Qué fue lo que menos te interesó/gustó? Como respuesta principal aparece la idea de juego asociada al placer, a cierta sensación de libertad, a recuperar estados agradables, convirtiéndose en una actividad significativa. El jugar posibilita explorar, recurrir a la memoria, al deseo e incorporar lo inesperado. El juego, como estrategia didáctica, permite correr de un deber ser/hacer, aventurarnos a la experiencia creativa que libera ciertos códigos y rutinas y apela a la imaginación (Jové Peres, 2002). Por ello salimos del taller para alejarnos del temor a *la hoja en blanco* como destino del éxito o fracaso, o de la mesa de dibujo o un caballete que indicaría que la persona está por ejecutar una *pieza de arte*. No hay una competencia de por medio, tampoco el objetivo de alcanzar un *buen dibujo* (sea cual sea el que gravita en los imaginarios). Sabemos que nuestras prácticas no van a ser un jugar permanente, pero podemos acudir a esta estrategia en aquellos momentos en que estamos estancados, o no sabemos muy bien qué hacer y necesitamos explorar.

Pero hay que recordar también a quienes no disfrutaron el juego, por lo impreciso del dibujo realizado, lo *sucio* de los medios, lo incómodo del lugar, porque el tema es considerado como *menos importante* que la figura humana, eje de la asignatura, porque desconcierta al no tener casi reglas de donde asirse o porque les aleja de sus deseos e intereses. Este reconocimiento de lo que no funciona, de lo que no desean, es clave. Explorar opciones y descartar después de conocerlas posibilita acercarse más a lo que se está

buscando o es necesario para un momento y situación. También ofrece contar con ese repertorio de experiencia y conocimiento (de materiales, gestos, estructuras, etc.) que puede ser necesarios para otra instancia en la que algo *sucio*, impreciso, áspero, incómodo sea lo adecuado.

Continuamos desplegando otras preguntas: ¿consideras que lo que hiciste es un dibujo? ¿Habías dibujado de esa manera antes? Aquí emergen dos cuestiones a considerar: si todo lo que *se dibujó* es *dibujo*, y si este tipo de dibujo es o no *arte*. Las respuestas son variadas, dejan en evidencia la multiplicidad de perspectivas posibles y tensionan categorías provenientes de diferentes contextos. El desplazamiento provocado por estos *dibujos* o *no dibujos* que surgen en la tierra, en troncos de árboles, en paredes o los generados sobre la hoja de papel de memoria, como registro, nos arroja sobre un horizonte más amplio que es parte de la problemática del arte y la cultura contemporánea, que se seguirá indagando a lo largo de la carrera y es importante que quede latente. No podemos perder de vista que, desde inicios del siglo XX, el arte moderno ha cuestionado la obra de arte y la noción de representación a partir de la *presentación misma del objeto-cuerpo*. Sin embargo la idea de *representación* ha seguido actuando a través de otras operaciones o acciones, de las delimitaciones de contextos o de los discursos; o señalando determinados espacios o circuitos expositivos, entre otros. Pensemos en un par de ejemplos: Duchamp, *Fuente*, 1917; Magritte, *La traición de las imágenes (Esto no es una pipa)*, 1929; Bony, *Familia Obrera*, 1968; Tobar, *La casa de Vidrio*, 1999. Sin olvidar las tensiones actuales generadas sobre la noción de realidad a partir de la realidad virtual, aumentada, entre otras); Linden Lab, *Second life*, 2003 o Krista Kim, *Mars House*, 2020.

Este horizonte amplio permite comprender cómo muchos de esos dibujos realizados durante el juego están por fuera de lo que en nuestra asignatura consideramos *dibujo*; pero ello no quiere decir que no puedan estar incluidos dentro del campo ampliado del arte. Con esto podemos presentar los contenidos de la asignatura, que responden a una visión más tradicional desde lo material (hoja blanca, lápiz grafito o tinta) y desde lo conceptual en tanto cierta idea de *dibujo eficaz* en relación con la representación mimética (la verosimilitud de los cuerpos en espacios *reales* o cuerpos situados) y pensar los aportes o alcances que tiene hoy *el dibujo de representación mimética* y *el dibujo a mano alzada de observación directa* en el panorama del arte contemporáneo.

Estas nociones están atravesadas por miradas críticas y actualizadas que buscan no homogeneizar la riqueza cultural diversa que se manifiesta en los dibujos realizados durante el juego, sino ver cómo ellas interpelan las hegemónicas. Un compromiso que, por sobre todas las cosas, es político y que es ineludible en una universidad pública que se constituye en esa multiplicidad y diversidad.

Retomando el foro, mientras se da la discusión sobre el dibujo - no dibujo, deslizamos nuevamente el texto de Didi Huberman que, como tantos otros que usaremos, nos sirve para sensibilizar y conceptualizar a la vez. Por ello, preguntamos *¿cuáles han sido las palabras del texto que más les resonaron o les predispusieron para dibujar?* Como respuesta aparece, de modo fuerte, la idea de huella que se identifica principalmente en las líneas generadas con un palito en la tierra, la sucesión continua de piedras o en la delimitación de planos logradas con el amontonamiento de hojas... Son trazos, rastros, garabatos, gestos del cuerpo retenidos en una superficie,

indicios de algo-alguien que estuvo allí. Estos dibujos realizados en la primera etapa del juego se relacionan con esos gestos que podemos considerar más primarios, en tanto remiten a las acciones del estar o transitar en cualquier lugar, como esas dejadas con el dedo en el vidrio empañado, en la arena, o la pisada en la tierra, o incluso; esas que rápidamente se vinculan con la expresión, la identidad, el testimonio de la existencia, pero también con las de señalamiento, los esquemas, los símbolos... Son experiencias que nos introducen de modo sensible en la definición que Juan José Gómez Molina nos plantea:

El dibujo se establece siempre como la fijación de un gesto que concreta una estructura, por lo que enlaza con todas las actividades primordiales de expresión y construcción vinculadas al conocimiento, a la descripción de las ideas, las cosas y a los fenómenos de interpretación basados en la explicación de su sentido por medio de sus configuraciones (Gómez Molina, 2007, p. 20).

Podemos ver cómo esta definición contiene las distintas dimensiones involucradas en este juego. Porque los dibujos no sólo son impresiones de una huella, sino que también han fijado estructuras determinadas. Las preguntas que permiten explorar esta noción son: ¿Qué casa dibujó? ¿Dibujó una casa, la casa, esa casa...? ¿Es una idea de casa, es un esquema de casa? ¿Es un recuerdo? ¿Dibujaste a partir de una idea previa o se fue configurando a medida que dibujabas? Una de las claves de esta actividad es no presentar ninguna indicación de cual casa se *debe* dibujar. En la enunciación se utiliza un artículo indefinido singular, una expresión que puede remitir tanto a lo genérico (una idea de casa, un esquema, una ar-

quitectura, un estereotipo); como a lo particular, a una interpretación subjetiva (aquella casa soñada, proyectada o vivida donde los recuerdos nos remiten, ¿una casa? ¿un hogar?, ese que dejaron para venir a estudiar, ese de la infancia que ya no está...). Así nos encontramos nuevamente con una multiplicidad de imaginarios que dan cuenta de la variedad de contextos socio-culturales existentes y aparece el problema de los referentes en relación específica a la estructura y la forma.

Este es un aspecto en que la casa como objeto de representación es interesante ya que habita en nuestras vidas desde los primeros dibujos de infancia. Esa familiaridad es un catalizador que anima a dibujar, ya sea a través de esquemas simples o representaciones más complejas. Porque dibujar una forma que se parezca a lo observado o lo imaginado requiere disponer de habilidades desarrolladas y recursos gráficos específicos para cada caso. Eso se pone en evidencia con la pregunta *¿cuánto se parece a lo que quisiste dibujar?* Por lo general hay comentarios sobre dificultades como: hice lo que me salió, es más simple de lo que me imagino, me hubiera gustado más detallada... Estas dificultades se acentúan cuando se busca que los dibujos alcancen un alto grado de verosimilitud y se acrecientan cuando las formas complejas, como los cuerpos humanos, son los referentes a dibujar. Recurrimos para iniciar esta práctica a lo que Ernst Gombrich denomina *fórmula*, la cual organiza tanto nuestros dibujos como la percepción de nuestros entornos: cánones, esquemas o distintos métodos analíticos que plantean diferentes relaciones *universales* (Gombrich, 1979, pp. 126-152).

Dibujar a partir de fórmulas o métodos, exige disponer de distintos planteos gráficos: a partir de grillas, de ejes, de líneas de

contornos...; como también de distintas modalidades en la observación: desde la totalidad, por fragmentos, reconociendo síntesis y abstracciones, haciendo mediciones a la distancia, comparando y relacionando diferentes partes de la misma forma o con otra, según el caso. Es un ir y venir entre el referente/modelo y los dibujos, una contrastación permanente con lo que va surgiendo en el dibujar que también modifica la mirada sobre lo observado.

Estos *métodos analíticos, universales* son tomados como andamiajes que posibilitan acceder a ciertos resultados más o menos pre-vistos. Uno de los aspectos que consideramos importante para esta etapa de sus carreras es comprender las fórmulas como idealidades que se han configurado a partir de paradigmas artísticos- culturales históricos y que podemos pensar como estructuras de mundos. Un ejemplo que tomamos para dar cuenta de esto es la cartografía que Juan Antonio Ramírez recoge en su libro *Corpus Solus, para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Cronológicamente recorre una tradición en la representación del cuerpo humano: la el cuerpo perfecto vinculado a la noción de divina proporción; el cuerpo saludable a los modelos cientificistas; el cuerpo realista a los estudios anatómicos o, en otra línea, a la conciencia de diversas realidades sociales y los cuerpos desintegrados, fragmentados o estereotipados que se configuran a partir de las vanguardias artísticas (Ramírez, 2005, pp. 33-51). Estas categorías, en algunos aspectos, se alejan de los modelos que hoy circulan por nuestras aulas, por ello, también pensamos aquellas fórmulas vinculadas con las *selfies*, el manga, la historieta, los memes, las cirugías plásticas...

Todas estas *idealidades* son, además, atravesadas por el feminismo y la cuestión de género. Siguiendo a Judith Butler (2015), discutimos los supuestos que parten de la idea de *cuerpo* como modelo representacional empirista enmarcado en el positivismo, que responde a ese paradigma de idealidad donde la materialidad está definida desde la ciencia que busca la generalidad verificable (mensurable, reducible, codificable). A través del dibujo y el dibujar buscamos cuestionar la noción de lo natural –como lo dado– y pensar más en la noción de discurso –como construcción–, donde la experiencia vivida (que incluye una mirada de la filosofía fenomenológica) prevalezca.

Distinguir las tradiciones artísticas y comprender los modos en que se configuran y modelan percepciones, permiten reconocer y tener una mirada crítica sobre la tradición y sobre esas *otras fórmulas* que se nos presentan en la contemporaneidad.

Otro modo de abordar la representación mimética es a partir de las percepciones que provienen de nuestra propia experiencia como cuerpos, con conciencia de peso, equilibrio, en relación con el espacio y otros cuerpos, ciertos modos de estar y actitudes corporales que pueden generar empatías o contagiarnos gestos que se replican en el dibujo. Una conciencia de lo particular o singular más allá de lo personal. Los sentidos se despliegan con otros modos de comprender la semejanza. Es por ello que, a la par de las fórmulas y siguiendo a Gombrich, recurrimos a la *noción de experiencia generada por la percepción*. Este autor define la percepción como la *experiencia visual* de un fenómeno único, en la que se atiende la observación de lo *particular* en contraposición con lo *universal* (Gombrich, 1979, pp. 126–152). Una percepción que también ha

sido condicionada culturalmente, pero poniendo en relieve, ya no la idealidad de la forma, sino el sujeto que percibe esas apariencias sensibles de las formas y los espacios, siempre circunstanciales, siempre situadas. Apariencias que nos llevan a indagar en la representación de esa singularidad, sus características y cualidades de contornos, superficies, reconociendo texturas, luces y sombras, punto de vista, entre otros aspectos.

Así, vamos en un constante ejercicio de observación y comparación en el que distinguimos diferencias y semejanzas entre el referente, la fórmula, la percepción y la representación. Pero también, y fundamentalmente, entre esas representaciones siendo dibujos. Ya que, como dijimos, cada dibujo es en sí un acontecimiento a la vez que es parte de un proceso: cada uno con sus diferentes tipos de líneas y planos, con sus materiales, técnicas y procedimientos.

La indagación de los elementos del lenguaje gráfico es permanente y continua. Porque hay que considerar las variaciones de combinaciones existentes tanto en relación con *la gramática que los ordena, la composición de los trazos, las razones de su ensamblaje y la escala de sus elementos* (Gómez Molina, 2007), como en conexión con la materialidad de su concreción. Proponemos exploraciones de técnicas y materiales que permiten dimensionar diferentes modos de generar y utilizar el lenguaje, en las que ciertas asociaciones, distribuciones y dosificaciones van configurando la relación entre ideación-materialización.

Las ejercitaciones que utilizamos para esta problemática son múltiples. A veces volvemos al juego de libre exploración. En otras se delimitan variables, como es dibujar la misma imagen-composición con diferentes técnicas y procedimientos, para visualizar

cómo se puede modificar el sentido a partir del medio y procedimiento utilizado, o tomar un mismo material utilizando diferentes herramientas para aplicarlo. También recurrimos a la copia de dibujos de otros artistas, una acción de imitación que busca reconstruir líneas, manchas, formas, imaginar los gestos (tímidos, controlados, enérgicos...), y con ello reconocer o aproximarnos a lo que ese artista miró, priorizó, sintió, pensó. De esta manera, se develan las estructuras de la representación en tanto forma, materiales y procedimientos que aportan sentidos.

Ver en un dibujo un rostro donde una mancha velada se desintegra en sus chorreados no es lo mismo que ese rostro generado a partir de la acumulación furiosa de una carbonilla que con su oscuridad opaca o asfixia. Tampoco es lo mismo la tierra seca que húmeda, no es lo mismo la tierra que el concreto o un papel grueso a uno fino. Cualidades que nos remiten a nociones y simbologías específicas como transparencia, dureza, blandura, agresión, sutileza, fortaleza, pureza, y tantas otras, incluso aquellas que no siempre pueden nombrarse pero están presentes.

Por ello, es importante actualizar su exploración: los diferentes tipos de rastros (continuos, quebrados, superpuestos, sugeridos...), las texturas simuladas o reales (generadas por punteado o por un trozo de corteza...), los acabados (brillos, opacidades; delicados, grotescos); indagar sobre diferentes soportes y las maneras en que retienen las materias y qué tipo de trazos posibilitan (superficies que rechazan o que absorben, que dejan fluir el movimiento o lo retienen), y podríamos seguir enumerando...

Volviendo al juego *dibujando una casa*, otra problemática que está presente es la existencia de distintos tipos de dibujos según su

función. Por ello, al finalizar el juego preguntamos: *¿durante toda la actividad consideras que hiciste diferentes tipos de dibujos o no? Si fueran varios ¿qué te posibilitó cada uno? ¿Puedes ponerle nombres?*

En la primera parte de la actividad, nos encontramos con que el dibujar tiene como función principal expresar y formalizar una idea de casa, para ser realizada *in situ* y con una duración más o menos efímera. Mientras que, en la segunda parte, el dibujar funciona como registro o documento del anterior y sus características varían dependiendo la intención del registro o de lo recordado, por ejemplo, si se buscó dar cuenta de la forma general de la casa, de los medios con que se dibujó la casa, las cualidades del dibujo... En este sentido y a lo largo del cursado de la asignatura, exploramos un cierto repertorio de dibujos, los cuales exigen un uso particular del lenguaje, modos de ejecutarlos con elecciones de materiales y herramientas específicas. Trazos más rápidos con material que permita fluidez para un dibujo exploratorio o un bosquejo, lápices más duros y con buena punta para dibujos analíticos y más blandos para los descriptivos. Utilizamos instrumentos y códigos específicos para dibujos más técnicos o de registros y combinaciones más complejas para dibujos más detenidos o acabados, entre otros. También podemos nombrar ciertos tipos de dibujos desde otras funciones: aquellos necesarios o imperiosos, los porque sí, los ¿y por qué no?; que son tan importantes como los anteriores.

Finalmente, en el foro y como cierre de la actividad, destacamos la secuencia seguida para dar lugar a un aspecto fundamental en la enseñanza - aprendizaje del dibujo, y de cualquier lenguaje y conocimiento, que es *el proceso*. Si bien la experiencia fue acotada a un proceso muy breve, es importante comprender o profundizar

sobre cómo el logro de determinados resultados deviene de recorridos o tránsitos diversos, cómo la experiencia posibilita sumar conocimiento, modificar acciones, reconocer maneras de hacer y saber. Entender que esos procesos a veces requieren detenernos en algún aspecto en particular, compartir las etapas para generar intercambios enriquecedores, o cambiar de dirección, también se puede aceptar no saber qué se busca y buscar en el ir haciendo. Las variables que intervienen son infinitas, por ello vamos acotando aquellas que sí podemos, en cierta medida, controlar. También vamos atendiendo las otras variables que intervienen para ver qué aflora y cómo eso también nos puede ir guiando y definiendo la *construcción de sentidos*. En esa dirección de la reflexión acercamos preguntas como: ¿dibujaste a partir de una idea previa o se fue configurando a medida que dibujabas? ¿Cambió en algo la idea de casa mientras dibujabas en el patio y luego en el taller? ¿Cuál se aproxima más a tu idea de casa? ¿Qué pasó cuando escribiste sobre la experiencia y cuando le comentaste con tus compañeros, te ayudó a considerar algo que hasta el momento no habías tenido en cuenta para tu dibujo/dibujar? ¿Cómo dibujarías ahora *una casa*? ¿Qué tipo de dibujo elegirías? ¿Qué cosas volverías a hacer y qué no? ¿Hay algo sobre lo que necesitarías conocer más o explorar antes de dibujar esa casa nuevamente?

En esta etapa la palabra cobra un rol particular. Desde el inicio de la carrera la palabra circula. Se va aprendiendo un léxico técnico, se acuerdan códigos que se actualizan con cada asignatura, con cada perspectiva o enfoque que se presenta. Desde allí interactuamos, nos comunicamos y desarrollamos ideas y pensamientos sobre las obras, la historia, la estética, etc. La palabra tiene una

presencia importante en el hacer académico, en la construcción de conocimiento y difusión del mismo.

Pero durante el proceso de producción, la palabra se sitúa tanto para establecer una distancia (la que permite nombrar, distinguir y discriminar lo que va sucediendo) como para realizar un proceso en sí mismo (en el que se ponen en marcha otros procesos cognitivos que están en sincronía con los gráficos). Palabra y dibujo creativo van enriqueciéndose mutuamente y ampliando cada uno y de modo particular las miradas y representaciones sobre ese mundo referido.

Estamos ante las palabras habladas o escritas, las mismas que han posibilitado que reflexionemos sobre esta actividad y lo que en ella está plegado. También nos han permitido comentar sobre algunos desafíos que conlleva la enseñanza-aprendizaje del dibujo. Pero, para quienes transitamos los lenguajes no verbales, sólo ha posibilitado aproximarnos, por medio de la imaginación, a lo que es y sucede en la práctica, entre el dibujar y los dibujos, como dice Berger: “donde no hay palabras, el conocimiento se adquiere mediante actos físicos y mediante el espacio a través del cual se realizan esos actos” (Berger, 2012, pp.44-45).

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2015) Cuerpos que todavía importan. UNTREF
<https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>
- Berger, J. (2012). *El cuaderno de Bento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Didi Huberman, G. (1999). El punto de vista anacrónico. En: *Revista de Occidente* N° 213 pp.25-39.
- Gombrich, E. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gómez Molina, J. J. (2007). Nombrar el dibujo – dibujar la palabra. Aproximación a una definición del dibujo. En A. Jódar Miñarro & R. Marín Viadel (Coords.) *El Dibujo en la Colección de Arte Contemporáneo*. Granada: Universidad de Granada. pp. 8-82.
- Pérez Jove, J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: Machado Libros.
- Ramírez J. A. (2003). *Corpus Solus. Para un mapa del cuerpo en el arte contemporáneo*. Madrid: Siruela.



Habi(li)tar los (des)bordes.

Cuerpo(s), arte(s) y pedagogía(s) posibles (entres)
de la práctica educativa universitaria

Ariana Andreoli

Marcos Griffa

David Piccotto

ARIANA ANDREOLI

Bailarina, coreógrafa, actriz, clown, docente, dedicada a la práctica, creación e investigación del entramado cuerpo-movimiento-escena. Docente de las Cátedras Conciencia Corporal I, Composición Coreográfica, Producción Artística del Profesorado de Danza ESITRA, Facultad de Arte y Diseño (FAD), Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Coordina el Área Gestión y Producción Artística y Diseño en el marco del equipo de Decanato (FAD, UPC). Coordina el Elenco de Prácticas Escénicas *La Indómita Danza Orquesta* (FAD, UPC)

CE: ariana@upc.edu.ar

MARCOS GRIFFA

Educador Popular. Doctor en Ciencias Sociales. Magíster en Antropología. Licenciado y Técnico en Recreación. Docente de las Cátedra Juego del Profesorado en Educación Física, Problemáticas del Tiempo Libre, Juego, Deporte y Recreación, Gestión y Planeamiento de Políticas en Educación Física, Juego, Deporte y Recreación, de la Licenciatura en Educación Física, Facultad de Educación Física (FEF, UPC) y Antropología de la Licenciatura en Pedagogía Social, Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Director del equipo de investigación *Políticas públicas de recreación en la Provincia de Córdoba* (FEF-UPC).

CE: marcosgriffa@upc.edu.ar

DAVID PICCOTTO

Licenciado en Gestión y Producción Teatral, Profesor en Técnicas Teatrales. Docente de Producción Artística y Actuación IV del Profesorado de Teatro, Facultad de Arte y Diseño (FAD), Universidad Provincial de Córdoba (UPC), Argentina. Regente en la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt (FAD, UPC)

CE: dpiccotto@upc.edu.ar

Palabras clave

Cuerpo

Arte

Práctica docente

Experiencia

Experimentar

Resumen

En este artículo, en un diálogo triangular, movemos pensamientos en torno a la práctica docente universitaria, en el campo de las Artes Escénicas y Ciencias Sociales. Movemos la trama compleja que se teje en la tarea educativa y, al hacerlo, tendemos el lugar que ocupan los cuerpos, el cuerpo y las artes en las carreras docentes universitarias. Observamos cosmovisiones pedagógicas que trascienden un campo específico y que nos interpelan al mostrar una visión del mundo.

El desarrollo de este texto trasluce la trastienda de su escribir, busca hacer emerger la punta del iceberg; y también revela lo que subyace, lo subterráneo, lo que no se anuncia como protagonista, pero sin embargo da lugar a la reflexibilidad. Ponemos cuerpo, conceptualizamos prácticas, sensibilizamos la palabra escrita. Tras-lucimos poéticas, jugamos con los sentidos y con el sentido de un término o de un comienzo. En definitiva, manifestamos un proceso desde las experiencias y experimentaciones, las lecturas, las reflexiones, las utopías, los análisis y las divergencias de una práctica que nos atraviesa: el hacer docente situado.



A la cuenta de tres

Hacer que mañana sea posible lo que hoy es imposible

Paulo Freire

Nos encontramos en un diálogo triangular, removiendo los sentimientos sobre, de y a través de las prácticas educativas. Las nuestras, las singulares y aquellas que vislumbramos como con-movedoras de mundos. Las que proponemos se asientan en los deseantes modos de inter-venir como profesionales del acto de enseñar: las inspiraciones, los intercambios, las búsquedas de prácticas emancipadoras. Esta estrategia de diálogo triangular, que pausa a la escucha, observa y reconoce las huellas hegemónicas que formatean, rigidizan o estandarizan los modos de ver y practicar. Sacudimos en nosotres¹-hacia la deriva crítica propositiva-, reformulamos perímetros posibles, también los imposibles en modos activistas de la creatividad. Nuestras prácticas educativas, en un escenario de educación universitaria, se desarrollan en el campo de las Artes Escénicas y las Ciencias Sociales. Entendemos al cuerpo como manifestación identitaria: un sistema de sistemas funcionando en cooperación, un ser-estar vincular, una composición compleja, completa, de múltiples dimensiones socio-afectivas, senso-cogni-

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la *Colección Discursos y Saberes* afirma la posibilidad del uso de la *e no binaria*, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

tivas, anatómico-poéticas, político-reflexivas, de identidad y estructuras móviles, de memorias vivas, de capacidades plurales, de urgencias e incertezas.

Triangulación 1: diálogo de tres educadores que visibilizan fichas de este juego, recomponen reglas, planean tácticas y estrategias, reconocen el campo y se permiten jugar.

Triangulación 2: para empezar a recorrer el campo, tres posibles, tres variables o tres partes de la misma cuestión. Transmitir, saber contar, experimentar. ¿Qué es educar?

Triangulación 3: desarrollo, tracciones y empujes de perímetros. Cuerpo(s), Arte(s) y Pedagogía(s) en escena. ¿Cómo configuramos el enseñar?

Triangulación 4: Concluir, preguntar, resonar.

¿Qué es enseñar? ¿Qué es educar? Enseñar es, entre otras cosas, transmitir. La transmisión es un lazo que nos liga con lo más profundo de nuestras existencias, de lo que nos precede y del porvenir. Enseñar es, entre otras cosas, transmitir como punto de partida para crear, inventar, imaginar, hacer con otros, liberar, salirse del guion o libreto. Esto es, una transmisión que no domestique, sino que habilite a la construcción de *antidestinos* (Núñez, 1999).

Enseñar, para nosotros, es habitar las contradicciones y dilemas, entre la imposición y la autonomía, entre el mérito y la inclusión, entre la uniformidad y la diversidad, entre la libertad individual y la solidaridad colectiva. En fin, es la búsqueda por el derecho a la diferencia y a la igualdad. Es habitar terrenos pantanosos y escenarios desiguales. Es la transmisión y recreación de una cultura común, es un trabajo colaborativo en *comunidad de aprendizaje*². Por

lo tanto, convocamos una transmisión que habilite la imaginación de otros órdenes posibles.

Si enseñar es transmitir, en las variables expresadas, transmitir es pasar algo, ¿es contar? Si fuera contar... ¿Qué contamos? ¿Cómo lo contamos? ¿A quiénes? ¿Desde dónde? ¿Para qué? ¿Por qué?

Andrea Alliaud (2021) retoma a Gabriela Mistral, quien en un rico escrito dedicado a la enseñanza llamado *Enseñar es contar*, considera que la virtud del *buen contar* no podía estar ausente en los buenos maestros. Mistral dice que si ella fuese directora de una escuela no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con frescura y hasta con alguna fascinación por la palabra como herramienta para compartir historias, ya que contar es la mitad de las lecciones, contar es encantar.

Si enseñar es pasar algo, traspasar, contar lo pasado, o bien traspasarlo para contarlo: ¿qué pasamos?, ¿qué traspasamos?, ¿cómo se practica para poder contarlo?

Y si... ¿aparece un tercer carácter para esta práctica? Que educar sea experimentar, salirse del perímetro. Traspasarlo, y tendremos algo para contar. Es una posibilidad que habitemos la práctica educativa como un laboratorio de experimentos. Atravesar el acto de experimentar en tanto portal nos invita a pasar del otro lado, a salirnos de los perímetros conocidos. Experimentamos contemplando los perímetros existentes, sin embargo en el transcurrir de la experiencia (Larrosa, 2011), en una combinación entre experticia y límites se reconfiguran novedades que empujan, disuelven,

2. En el sentido que María Rosa Torres (2004), entre otros, le da a este concepto.

flexibilizan o tras-tornan los bordes. Allí la práctica como experimento adquiere la forma del campo vivo entre lo previsible y las incertezas, lo planeado y los emergentes, la memoria de lo sabido y el alerta del presente. Experimentar toca los mundos perceptivos y las percepciones de mundo, moviliza los modos de ver, sentir, pensar, pasar, contar. Nos reconfigura a enseñantes y aprendientes poniendo el *feedback* en juego. El entre, lo que sucede entre medio, los en-tres y el *entre*, pase... después de usted, bienvenide.

De(s)bordes en la práctica docente

En los pasillos, antesalas, patios, en la entrada, en la salida. En las largas despedidas o al borde de la hoja. Es donde se pronuncian, se escriben esas palabras sueltas, pensamientos discontinuos, preguntas que dan pie a una nueva mirada. Al insomnio de la utopía, a los entusiasmos o las elucubraciones que buscan resolver alguna dificultad, así damos cuenta de que escribir, analizar, conceptualizar es un procedimiento de trayectos irregulares, saltos, desvíos, retrocesos, detenciones, silencios, escuchas, lecturas al ras, lecturas profundas, relecturas subrayadas, humanografías inspiradoras, vuelos y aterrizajes. Palabras emergentes que sintetizan una geometría reflexiva, plagada de volumen, inconclusiones y apneas, prácticas transitadas por fuera y por dentro de la academia.

Al borde de la hoja nos escribimos porque no tenemos tiempo. Porque estamos corrigiendo exámenes, porque construimos metodologías en múltiples dimensiones, abordajes de diversos planos en cada cátedra que ofrecemos en nuestro rol docente. Al borde del cuerpo, al borde de los días y las noches construimos estas notas distintivas de la práctica educativa. Las asumimos necesarias,



nombrarlas, plasmarlas, compartirlas. Pero una vez más en esos bordes. Al borde del año, al borde de la pandemia, al borde de la docencia. No nos detenemos, no hay tiempo para la detención.

Aquí estamos, nos seguimos repensando y removemos nuestra memoria, aplicamos estrategias de supervivencia y creemos en el acto educativo como un acto político, transformador, emancipador en que los bordes se convierten en núcleos, ejes, focos, Big Bang.

No hay una sola verdad, la vida es insegura, inestable; también la escritura. A la hora de escribir me interesa entrar en la búsqueda de esa verdad de otro; el gran aprendizaje es cómo mirar intensamente, cómo no ser un mero espectador. Lo más político del asunto es poner en cuestión mis certezas; lo que une al arte con la política es la posibilidad de establecer disenso, cómo salir de uno mismo para mirar desde otros. Busco detalles (la creación está en los detalles), los grises, los bordes, lo incierto, lo incómodo. (Andruetto, 2021)

Así es que empujamos los bordes, los flexibilizamos, los ensanchamos. Y esperamos darnos cuenta de ese momento justo antes de llegar al borde del colapso. Vamos por las cornisas de una práctica... situada.

La práctica docente está condicionada por el contexto (institucional, social), trasciende la *tarea de enseñar*. ¿Cómo desalambrar esta práctica, con toda la complejidad que este corrimiento (porosidad, desdibujamiento) significa? ¿Cómo reconocer y dar lugar a las múltiples dimensiones que operan en las prácticas pedagógicas, en tanto prácticas multicontextualizadas?

La práctica docente es también una práctica militante, en tanto trasciende lo específico de lo pedagógico, en tanto reconoce la

dimensión política de la tarea de enseñar. El carácter político de la práctica docente, como sostienen Edelstein et al. (2008), refiere a que no es inmune a los condicionamientos que se juegan en otros niveles de lo social. Pero es también allí, en la *intemperie*, donde pareciera exponerse con mayor crudeza las condiciones en las que se desarrolla esta práctica. En palabras de Alliaud (2017), enseñar no se trata de un aplicacionismo directo en el aula de lo aprendido en el profesorado, sino de un permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, en escenarios cambiantes y, en muchos casos, adversos.

En los bordes, enseñar... las preguntas y los cuerpos

Releemos algunas claves de análisis propuestas por Edelstein et al. (2008) que interpelan la complejidad y problematicidad de la enseñanza. En un borde de la hoja escribimos preguntas y buscamos las posibles motivaciones que dan lugar al desarrollo de notas distintivas, a partir de nuestras especificidades, sobre la práctica docente, por ende la educativa, la práctica de enseñar: ¿la utopía?, ¿la imaginación?, ¿el quehacer educativo?, ¿las prácticas todo terreno?, ¿las aulas vivas?, ¿las docencias emancipadas?, ¿les aprendices inquietos?, ¿los procesos sobre las percepciones de mundo?, ¿las pasiones sobre el saber específico?

Mientras, por los bordes de las páginas de algún libro de Freire, luego de leer un grafitti, de hacer una danza, planificar una clase, leer un trabajo práctico, en cualquier momento del año, preguntas para no dejar de hacernos sobre ¿qué es practicar la docencia? ¿Será volver a llenar el mundo de primeras veces?, ¿será pasar por los mismos lugares una y otra vez como si fuera la primera vez?, ¿será un



acto poético?, ¿será una sorpresa inspiradora?, ¿cómo construimos, recorremos, nos perdemos y nos encontramos en este laberinto?

La pregunta siempre es un abre-puertas, al igual que el arte, como sostiene Steiman (2018) al recuperar la poesía de Gironde. Y también el juego, o mejor dicho, la dimensión lúdica que, como la enseñanza, es un estar siendo en devenir siempre incierto. Indagar allí, en los intersticios, en lo que acontece más allá (y a pesar) de las propuestas docentes. Hay algo allí que está en movimiento, algo del orden de lo instituyente, algo que desborda el orden de lo dado, de lo previsible.

Y entre los bordes, las preguntas y el enseñar están los cuerpos.

Es necesario, no solo desde nuestras especificidades, aunque en ellas urge, ruge y es indispensable, recuperar o bien sembrar territorio en la universidad en torno a la faceta corporal del trabajo docente. ¿Qué cuerpo docente construimos? ¿Qué cuerpo docente se habilita? ¿Qué cuerpo docente podemos desear? Desde nuestra perspectiva atravesada de la danza, el teatro, el juego, buscamos un cuerpo total perceptivo, pensante, sensible, que se escucha así mismo y que escucha a otros, el cuerpo es más amplio que sólo pensar en la intelectualidad. Este cuerpo mediador que requiere de afinaciones propias, agudezas para sus campos intelectuales, emocionales, sociales-relacionales-expresivos-comunicativos, kinéticos. La pulsión y la organización que configuramos, la salud que nos integra, los equilibrios y desequilibrios que nos afectan y cómo nuestras afectaciones influyen en nuestras intervenciones profesionales. ¿Cómo percibimos nuestro cuerpo antes, durante, después de nuestra práctica docente? ¿Cuánto de esta auto-percepción o bien de este no pensarnos como ser-cuerpo influye en nuestra práctica?



En este sentido de hacer-ser cuerpo construimos nuestros bordes para delimitar qué implica desarrollar la práctica de la enseñanza, cómo podríamos definirla, cómo podríamos configurarla.

La Práctica de la Enseñanza (en adelante PE) puede ser considerada como una constelación vincular plural: procesos interactivos múltiples, sistema en movimiento-influencias en variadas direcciones-órdenes que pueden modificarse. La PE también es el proceso de escenarios de territorialidades e identidades, que nutre las construcciones de biografías de modo recíproco, reconoce las historicidades y memorias de los participantes: hablar de territorio es ser conscientes de un proceso situado, no sólo por el tiempo-espacio específico, sino también por el territorio-cuerpo que cada uno pone en juego. Somos parte de esas influencias. ¿Qué escenarios ponemos en juego en estas relaciones situadas? ¿Cómo entramos y salimos de estos escenarios? ¿Cómo atendemos y dialogamos con los territorios y las identidades precedentes, las que se van procesando y las expectantes? Una práctica que problematiza los poderes hegemónicos, homogeneizantes, estereotipados y patriarcales.

La PE como un proceso de construcción del conocimiento desde prácticas racionales-lineales-analíticas y desde prácticas divergentes-asociativas-derivadas y desvíos. Enseñar es, de alguna manera, dar pistas para descubrir saberes, y esos saberes nutren un Cuerpo Poético, Cuerpo Pensante, Cuerpo Perceptivo, Cuerpo Practicante. Un recorrido del descubrir, conocer, sensibilizar, profundizar para habitar el conocimiento. ¿Qué es habitar el conocimiento? ¿Cómo estimulamos para que los saberes sean habitados? Una práctica desde lo inquietante hacia lo contemplativo en diálogo entre el conservar y el transformar. En este sentido podría ser un

juego de ingenio, un procedimiento desorganizante para volver a nuevas organizaciones. ¿Cómo construimos un conocimiento sensible? ¿Existe la intelectualidad sensible? ¿El contacto consciente con el conocimiento?

La PE como sistema-proceso fascial, tejido conectivo, con cualidades elásticas y de contención de sistemas de sistemas; una práctica de lectura situacional y capacidad de adaptación, que recupere el carácter de las emergencias: lo que emerge en los procesos. El carácter de lo urgente: las situaciones que no pueden esperar. Las catástrofes: un carácter que no es sólo de la grupalidad o institución donde desarrollemos nuestro trabajo, por ejemplo la pandemia que vivimos. Lo pensado - planeado atravesado, interceptado por lo impensado: emergencias, urgencias, catástrofes.

La PE como práctica de riesgo y creatividad, las construcciones metodológicas, las asociaciones, aquí el carácter pedagógico y didáctico. El campo reflexivo-sensitivo-intelectual-corporal en juego. Esto conlleva a la actualización en nuestro ser-estar-con-en-el-mundo por ende en nuestro rol específico. Práctica corporal recíproca, conjuntiva, de transición, inclusiva, excluyente (en torno a la especificidad). Una práctica que invita a un estado de presencia³.

3. Algunas ideas de este apartado retoman lo expresado por una de las autoras de este artículo en Andreoli, A. (2022) *Prácticas Fractales, procesos de aprendizaje y creación en danza*. Córdoba: Orson

Plasmar bordes y correrlos... las experiencias y las experimentaciones

“O inventamos o erramos” solía decir el maestro Simón Rodríguez. Las prácticas docentes, desde el lugar que las pensamos, son el lugar de las experiencias y las experimentaciones, de las búsquedas y las invenciones.

Las prácticas docentes también se constituyen en el lugar de las preguntas que nos interpelan, que nos incomodan, que nos desafían.

Preguntas que nos llevan a construir los *inéditos viables* en nuestras prácticas, las “utopías escolares”, al decir de Achilli (2000), que habilitan nuevas aperturas, nuevos horizontes y nuevas condiciones de posibilidad.

Un poco de aventura, que la práctica nos convide acertijos, que sea capaz de reconocer recorridos previos, situados, trazar los entres vinculares, los territorios que se cruzan, los procesos como geografías móviles que habitamos y nos habitan. Materializar los mapas y/o cartografías puede ser un hilo conductor de estas estrategias a experimentar.

Sin mapa, sostiene Scheines, no hay aventura, “el mapa permite avanzar hasta el límite extremo, reconocer la frontera, el fin del mundo. Más allá está el otro lado; donde se acaba el mundo comienza la aventura” (1998, p.18). Transmitir, donde el contar podría ser, quizás, mapear y aventurarse.

¿Cómo las subjetividades pueden estar cargadas de saberes? Desde allí cómo dar rienda a profundizar conocimientos y abrir nuevas lecturas-experiencias que pueden ser parte de nuestro acervo más o menos consciente, más intuitivo, por casualidad, hasta hacerlo concepto, análisis, y luego volver a vivirlo con nue-

vos territorios transitados, por ende nuevos mapas, más nutridos, enriquecidos.

Insistimos: la práctica docente debería ser el lugar de las experiencias y las experimentaciones. Al igual que el juego, quizás, el lugar de los ensayos y los conjuros, de lo mágico y lo simbólico, “artificio perfecto donde cada episodio, cada pieza, cada jugador, cada jugada se anudan unos con otros formando bellos dibujos que se hacen y deshacen y se vuelven a armar” (Scheines, 1998, p.25).

¿Cómo nombrar la diferencia? ¿Qué nombre darle si cada nombre ya fue dado y es éste: el de cada uno? ¿Cómo nombrar la diferencia sin aproximarse? ¿Es posible una conversación que no esté presente, en la igualdad más generosa del inicio y en la ternura más extrema e intensa de nuestras diferencias? (Skliar, 2015, p. 45)

Seguimos andando, con las preguntas a cuestas, procurando algunos cierres aperturantes. Concluimos a la una, a las dos y a las...

Un salto en los bordes o en busca de pedagogías otras

Frigerio (2004) sostiene que en nuestro país hay muchos maestros emancipadores, mucha gente que nunca aplicó de manera automática las reglas, “que inauguró caminos, que usó los intersticios y que donde no los había, los inventó, (...) que inauguró alternativas donde todo parecía clausurado” (p.9).

En definitiva, maestros que nos invitaron a recorrer un viaje-aventura-travesía, a inaugurar caminos, a construir senderos, a seguir dejando huellas.

Como bien sostiene Sandra Carli, “en todo proceso de formación se produce alguna forma de viaje que separa al aprendiz de lo

propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo” (2004, p.44).

¿Cómo llegamos hasta aquí?, ¿de qué modo llegamos hasta aquí?, ¿cuáles son esas palabras que como el Big Bang propulsan un modo de vernos en-con el mundo?, ¿cómo la experiencia vivida con-mueve las perspectivas y las percepciones? La práctica pedagógica como decisión, no recetarios, sí poemarios, convicciones y el sabor de las complicidades habitadas en los vínculos pedagógicos. Un acto de necesaria rebeldía, de poesía vincular, una acción política y poética.

La educación es un hiato, un intersticio, un tiempo y un espacio otro que i(nte)rrumpe el desarrollo de la (no)experiencia cotidiana.

Educar, de alguna manera, es irrumpir e interrumpir, en el sentido que le otorga Frigerio (2004), i(nte)rrumpir aquello que no se constituye en experiencia, i(nte)rrumpir el orden de lo dado.

Vamos entonces por un cierre abierto, un cierre relámpago, un cierre fallado.

Auguramos una práctica educativa de cuerpo presente, de conceptualizaciones sensibles, de experiencias con las puertas entreabiertas a la curiosidad. Se nos acaba el día y se nos pasan las horas hasta encontrar la potencia del suspiro que nos coloca en el cuerpo, nos mira con le otre, nos desparrama lo previo, nos invita a nuevos órdenes, esos que en un primer momento percibimos como caos. El caos será esa grieta, el suelo irregular, el espejo de Alicia, los saltos al vacío y las redes desplegadas por un estado lúdico del aquí y ahora. El desequilibrio tan necesario y preciso para encontrar el nuevo apoyo, un equilibrio renovado que pronto se perderá.

Nos repetimos como un estribillo pegadizo:



¿Qué es practicar la docencia?

¿Será volver a llenar el mundo de primeras veces?

¿Será pasar por los mismos lugares una y otra vez como si fuera la primera vez?

¿Será un acto poético?

¿Será una sorpresa inspiradora?

¿Cómo construimos, recorremos, nos perdemos y nos encontramos en este laberinto?

Preguntas empujadas por convicciones. Convicciones que se encienden justo cuando estamos poniendo el cuerpo en juego, justo cuando nos convertimos en poesía, justo cuando la danza nos habita, la literatura nos corrompe, el teatro nos revela, las visuales nos asombran. Si no podemos hacer un mundo fantástico ¿para qué entonces? Si no dejamos que los bordes se derramen y se mezclen dónde encontraremos lo inesperado. Iremos por las cornisas, eso nos ofrece precisión, cautela, escucha. Y ahí también aparecerá lo inesperado. Cada palabra, cada movimiento es factible de ser un acto de magia, una diversidad de asociaciones y de las libres, una percepción - acción creativa. Volver una y otra vez a enrollar y desenrollar los hilos que nos orientan por el laberinto.

Nuestras prácticas en tanto nuestras vidas en porciones de roles transitando, merecen la lucidez del juego, lo insondable del cuerpo que somos, la brujería de las artes.

Como sostiene Dussel (2020, p.23):



El aprendizaje del oficio o del trabajo docente no termina nunca, y no se da solamente en cursos o diplomas, sino que pasa por una continua práctica de repensar lo que hacemos, y de repensarla con otros, de pensarnos en una institución, en colectivos, de estudiar ya sea a través de textos o de mirar cómo lo hacen otros, ensayar y probar ideas.

Habi(li)tar el caos para fundar nuevos órdenes, para hacer lugar... Quizás de eso se trate la práctica docente, de *hacer lugar*, a los otros, a nosotres mismos. Y una pedagogía de la pregunta, que no deje de interpelarnos, de incomodarnos, de inquietarnos, de provocarnos. Acaso, ¿cómo interpelar las lógicas clausurantes que naturalizan lo dado?, ¿cómo aperturar nuevas posibilidades?, ¿cómo resistir las obviedades, los espejitos de colores, las zonceras, las determinaciones... y las resignaciones?

Las preguntas se instalan en los bordes y desbordes, allí nos esperan, desde allí nos provocan. Y entonces...

No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar

Thomas S. Eliot



Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. *El campo de la práctica en la formación docente*. Material de trabajo para educadores y educadoras. Cuadernos del IICE N° 1. 2021.
- Andreoli, A. (2022) *Prácticas Fractales, procesos de aprendizaje y creación en danza*. Córdoba: Orson.
- Andruetto, M. (2021). Cuerpo y escritura. Conferencia inaugural FIL-BA Nacional. https://filba.org.ar/filba-nacional/festival-nacional-santa-rosa-2021_111/programa/conferencia-inaugural-cuerpo-y-escritura_1266
- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En Frigerio, G., Dicker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Rosario: Novedades Educativas.
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia Revista Científica EFI · DGES (6) 10, 11-25. [http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%-C2%B010.pdf](http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Revista-EFI_Vol-6-N%C2%B010.pdf)
- Edelstein, G. (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En revista: InterCambios (1) 1, 30-31. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9/6>
- Frigerio, G. 2004. De la gestión al gobierno de lo escolar. Novedades educativas N°159. Entrevista realizada por Silvia Itkin. <https://>



elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/
upload/Frigerio_de_la_gestion_algobierno_de_lo_escolar.
pdf

- Edelstein, G.; Salit, C., Domjan G., & Gabbarini, P. (2008) *Módulo 2: Práctica Docente*. Universidad Nacional de Lanús. Secretaría Académica. Dirección de Pedagogía Universitaria. Programa de capacitación docente continua.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana: Buenos Aires.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. En revista Pro-Posições (26) 76, pp. 29-47. <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-26-n-1-76-2015-dossie-didaticas-para-diferencas>
- Steiman, J. (2018). *Las Prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Torres, M. R. (2004) Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona. http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf





El pensamiento gráfico de la arquitectura, un campo de saber singular

Fernando Vanoli



FERNANDO VANOLI

Arquitecto y Doctor en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), especializado en temas de hábitat, espacio, territorio y ambiente. Desarrolla sus actividades de investigación en el Centro Experimental de la Vivienda Económica. Docente en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC)

CE: fer.vanoli@unc.edu.ar

Palabras clave

Expresión gráfica

Lenguaje visual

Arquitectura

Resumen

La carrera de arquitectura, particularmente en su ciclo nivelatorio e inicial, despliega para sus estudiantes una serie de contenidos y aprendizajes que los/as preparan para adentrarse en un universo gráfico: una de las principales formas de expresión en el diálogo con la arquitectura.

En este ámbito, es frecuente encontrarse con metáforas como la mano que piensa (Pallasmaa, 2012) o pensar con las manos (Campo Baeza, 2009), para significar el modo en que al dibujar evocamos un proceso cognitivo que también implica elaborar un pensamiento. Invocar las manos representa una metáfora corporal que alude a un sentido artístico que subraya un eje central: la arquitectura se proyecta y comprende, principalmente, a partir de lenguajes visuales/gráficos, implicando una destreza central y un saber específico de la alfabetización disciplinar.

En este trabajo pretendo revisar los aprendizajes orientados a incorporar el lenguaje gráfico como un sentido singular y propio en el ejercicio de la arquitectura. Como también problematizar las metáforas ancladas en procesos perceptivos vinculados al cuerpo y

al arte, basadas en lógicas esencialistas y un tanto acorralados en dicotomías que escinden cuerpo y mente, arte y ciencia, emocional y racional, subjetivo y objetivo. Por último, incorporar algunas reflexiones que aporten a superar dichas dicotomías a partir de perspectivas relacionales, como posibilidad de potenciar los modos de expresión y pensamiento.

Introducción

La carrera de arquitectura se presenta como una disciplina proyectual, lo cual supone en instancias de enseñanza y aprendizaje el despliegue de elementos singulares asociados a procesos de diseño. Voy a referirme particularmente a la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, donde además se dicta la carrera de diseño industrial, teniendo en cuenta que en otros espacios académicos podemos englobar dentro de estas disciplinas al diseño gráfico, diseño textil, entre otras.

El ciclo de nivelación de Arquitectura y Diseño Industrial propone preparar a los/as estudiantes brindando estrategias de aprendizaje y comunicación en disciplinas proyectuales, con la necesidad de “nivelar los conocimientos adquiridos en relación a las estrategias de aprendizaje y familiarizar a los ingresantes con el género discursivo de las disciplinas proyectuales” (Franco, 2021, p. 10). Es decir, existe un saber singular en este ámbito que supone un género discursivo visual y gráfico, a través del cual se pone en diálogo a la arquitectura con el modo en que se comprende y se proyecta.

En continuidad al ciclo de nivelación, primero y segundo año contienen materias como *Sistemas gráficos de expresión* y *Morfología*, las cuales despliegan a sus estudiantes una serie de contenidos y aprendizajes para adentrarse al universo gráfico como destreza central de la alfabetización disciplinar. Además de estas materias en particular, en las restantes también es un tema recurrente el modo de comunicación, sea a través de contenidos específicos o tangenciales, cada materia hace hincapié de diversas formas sobre cómo incorporar y hacer cotidiano estas formas de expresión.



Este universo del lenguaje gráfico no es plano y se organiza en diferentes funciones. Por ejemplo, con el caso de la materia *Sistemas gráficos de expresión*, los contenidos vinculados al lenguaje gráfico de la arquitectura son más evidentes e instrumentales. Se enseña la representación gráfica orientada a la aplicación, transferencia e integración en el proceso de comunicación y diseño del proyecto arquitectónico, en búsqueda de fortalecer procedimientos específicos para el manejo de la comunicación en los distintos niveles y etapas del diseño arquitectónico. Tiende a estimular las potencialidades de los/as estudiantes y a contribuir en la construcción de una estructura básica para la formación específica (Programa de Cátedra Sistemas gráficos de expresión, 2019).

En otra dirección, materias como *Morfología* se vinculan de manera más profunda y abstracta con los mecanismos de comunicación, ya no apelan a un modo de expresar o comunicar, más bien refuerzan una manera de pensar anclada en un lenguaje proyectual. Es decir, un trabajo sobre la exploración de la forma, el límite y el espacio, en los campos de la percepción, la geometría, y la comunicación en relación con la arquitectura. Aborda una metodología del diseño que integra aspectos morfológicos (Programa de Cátedra Morfología I A, 2019).

Si bien es una aproximación que puede resultar un tanto reduccionista, entre estas dos grandes propuestas se organizan los debates sobre el lenguaje gráfico en las disciplinas proyectuales: una de tono más representacional, de diálogo con otros/as (personas no necesariamente del campo del diseño), y de códigos comunicacionales más claros; mientras que la otra es una herramienta más

personal, cognitiva, que forma parte de un proceso, y constituye una manera gráfica de razonar.

A modo de ejemplo, una de las herramientas más expandidas y aplicadas es la comunicación *gráfico-conceptual* del proceso o diseño arquitectónico. Se compone de una relación entre texto e imagen en partes equilibradas, en la que

Las imágenes son soporte de la información escrita; la intención es que imagen y texto no repitan información, por el contrario que se complementen [...] y no que se presenten de modo aislado, permitiendo a quien recepte la pieza de comunicación gráfico-conceptual una lectura fluida (Franco, 2021, p. 48).

Esta herramienta es de uso cotidiano y aborda distintas complejidades, además, en este caso, la función puede contemplar tanto un proceso personal de registro y creación, como también un modo de organizar información y presentar públicamente.

A los fines de dar continuidad a estos debates en un marco reflexivo y problematizar algunas perspectivas, en adelante desarrollaré un posible marco contextual para profundizar sobre el lenguaje gráfico.

Pensamiento gráfico

El debate en torno al género discursivo de las disciplinas proyectuales tiene un amplio recorrido reflexivo que fue sedimentando un vocabulario específico. La bibliografía dentro del campo del diseño incorpora metáforas como *la mano que piensa* (Pallasmaa, 2012) o *pensar con las manos* (Campo Baeza, 2009), para significar el modo en que, al dibujar, evocamos un proceso cognitivo que también im-

plica elaborar un pensamiento. Invocar las manos representa una metáfora corporal que alude a un sentido artístico y jerarquiza a los lenguajes visuales y gráficos en la alfabetización disciplinar.

Se hace referencia evidente al dibujo, pero este es solo un elemento del vasto universo de recursos manuales y artísticos que moldean los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios de diseño. Podemos hablar de esquemas, croquis, bocetos, planos, pinturas, etc., y también podemos hacer referencia a la producción de maquetas, herramienta que, si bien merece un desarrollo aparte, conforma el acervo prácticas de representación arquitectónica que complementan al dibujo e incorporan la tridimensionalidad, fundamental para la comprensión del espacio. Además, la maqueta en arquitectura es un medio de comunicación a la vez que una herramienta de diseño, el proceso de elaboración permite la experimentación de espacialidades, luces y sombras, materialidades, etc. En consecuencia, también es un modo de pensar.

Volviendo a la simbología de la mano, según Pallasmma (2012), “la mano que piensa, es una metáfora de los peculiares roles independientes y activos de todos nuestros sentidos en tanto que escudriñan constantemente nuestro mundo vital” (p. 21). En un sentido general, además de la arquitectura, todas las disciplinas del campo artístico “constituyen modos específicos de pensamiento; representan modos de pensamiento sensorial y corporal característicos de cada uno de los medios artísticos” (p. 15). Ahora bien, específicamente en el ámbito de la arquitectura podemos hablar de un pensamiento gráfico o pensamiento arquitectónico. Este concepto (acuñado por Laseau, 2001) funciona para designar un modo de razonar y pensar a través del dibujo. Es un medio por medio del que

se razona y arriba algún tipo de resultado, los dibujos son un proceso, donde imagen y pensamiento se encuentran relacionados.

El peligro de caer en lógicas dicotómicas

El pensamiento gráfico y las metáforas que lo secundan se construyen a partir de establecer continuidades entre el cuerpo y el arte, diferenciándose de otro modo de expresión que involucra razón y mente. Esta separación promueve formas de organizar el modo en que entendemos el mundo un tanto acorraladas en dicotomías, puesto que bajo esa misma lógica se reproducen otras dualidades como arte-ciencia, emocional-racional, subjetivo-objetivo. Es interesante reconocer que darles lugar a expresiones del cuerpo y el arte constituye cierta disrupción en sociedades que históricamente han privilegiado mente, razón y ciencia, sin embargo, la dicotomía sigue intacta. Pallasmaa (2012) afirma que nuestra cultura distingue entre la ciencia y el arte: la ciencia representa el mundo de lo racional y lo objetivo, mientras que el arte representa lo subjetivo y emocional. Su propuesta de una sabiduría existencial en la arquitectura lo lleva a recorrer algunas perspectivas un tanto esencialistas que obturan lecturas más complejas, capaces de brindar mayor potencia al pensamiento gráfico y, en proyección, a la arquitectura. Si bien su propuesta intenta otorgarle al cuerpo inteligencia y capacidad creativa, el resultado recae nuevamente en la escisión cuerpo – mente.

Como señalaba, hay un diagnóstico acertado sobre cómo nuestras sociedades occidentales han dicotomizado mente y cuerpo. A su vez, ese movimiento jerarquizó el primero sobre el segundo, atribuyendo características de racionalidad y superioridad al

ejercicio mental, resultando en las dualidades ya mencionadas. La superación de estas segmentaciones requiere de un esfuerzo relacional, y el reconocimiento de la existencia de múltiples racionalidades que no impliquen jerarquías. Sin dudas, atribuirle al cuerpo un valor cognitivo es un acierto, un desafío y una deuda de las sociedades occidentales.

El intento de Pallasmaa de poner en valor una racionalidad corporal lo conduce a esencializar el cuerpo, y justificarlo a través de argumentos evolucionistas, por ejemplo señala que “no se reconoce el papel integral de la mano en la evolución y en las diferentes manifestaciones de la inteligencia humana” (2012, p. 8). Es posible recurrir a la reivindicación del cuerpo en los procesos cognitivos y evitar ese tipo de planteos de corte esencialistas, biologicistas o evolucionistas. Sennett (2009), a través de la artesanía, señala una estrecha relación en el modo en que se vincula la mano y la cabeza, dice que quien la elabora mantiene un diálogo entre prácticas concretas y el pensamiento, y con el tiempo se traduce en un hábito, podríamos decir, un modo de pensar con las manos. Agrega que “no hay nada irreflexiblemente mecánico en torno a la técnica” (p. 21), por lo tanto, para el autor, el hacer con las manos es un proceso de pensamiento, no una reproducción mecánica. También, problematiza la relación que la civilización tuvo con las conexiones entre la cabeza y la mano al no “reconocer y alentar el impulso de la artesanía” (p. 21), y su vez afirma que cualquier habilidad comienza con una práctica corporal. Las reflexiones que nos brinda Sennett son pertinentes para el diálogo con Pallasmaa, profundiza los mecanismos en debate y abre la posibilidad de expandir una mirada relacional sobre el tema, que desarrollaré a continuación.

Superar dicotomías a partir de perspectivas relacionales

Retomando uno de los axiomas centrales de este trabajo, las distinciones entre cabeza y mano o razón y arte son fértiles como problematización en tanto nos conducen a superar la inflexión dicotómica. Esto es posible de hallarse bajo perspectivas integrales o relacionales que permiten retomar el lenguaje gráfico desde su potencia, y no a partir de su oposición con otras formas de expresión. En esa dirección, un aporte sustancial para construir una epistemología de la imagen más allá de las lecturas dicotómicas, y un tanto por fuera de los debates de disciplinas proyectuales aquí presentados, es el trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2015). La autora arremete contra la palabra escrita en el marco de una crítica colonial, plantea que el devenir histórico jerarquizó lo textual sobre lo visual u otras formas de expresión, dice que el colonialismo tiene “una función peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren” (2010, p. 5). Gran parte de su recorrido se sitúa en la revalorización de la historia oral, y posteriormente deviene en la construcción de una sociología de la imagen, consecuente con la puesta en valor de formas de expresión pictóricas existentes hace siglos. Cusicanqui define esta sociología como “una práctica teórica, estética y ética que no reconozca fronteras entre la creación artística y la reflexión conceptual y política” (p. 27). En un sentido casi contrario al que venimos desarrollando, aproxima la creación artística hacia el campo de la reflexión teórica conceptual.

Si existe un estrecho vínculo con una racionalidad corporal y la reflexión artística, podemos agregar otra capa a este debate e incorporar al cuerpo como soporte discursivo, más allá de las expresiones que ponen en ejercicio a las manos y las vinculan a una

capacidad cognitiva del cuerpo. De esta manera, también es posible reconocer los límites de la palabra y hallar en la expresividad de los cuerpos un soporte capaz de dar cuenta de saberes y campos de experiencia que escapan al registro logocéntrico (Vanoli, Martínez & Cejas, 2018). Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) señalan que todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en agentes atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación, y cuestionan la matriz racional occidental basada en una idea eurocentrada que denominan *Hybris del punto cero*. Noción que refiere a la mirada epistémica/colonial sobre el mundo, como matriz de producción de conocimiento que erige a un observador privilegiado pretendidamente posicionado por fuera del mundo (punto cero) a fin de aplicar su mirada analítica. Esta perspectiva obedece a una estrategia de dominio económico, político y cognitivo sobre el mundo, del cual las ciencias sociales han formado parte. En esta dirección, la señalada escisión cuerpo-mente, se reconoce como la piedra basal del dominio de la razón (moderna/colonial/eurocentrada) sobre otras formas del ser y del saber.

Siguiendo con Rivera Cusicanqui (2015), la autora nos invita a transitar la experiencia de reconocer y trabajar desde otras expresividades como un ejercicio de subjetivación que subvierta el orden jerárquico de la palabra escrita. Reflexiona desde su lugar como profesora de sociología donde las producciones solo pueden ser redacciones, y encuentra que cuando los procesos de sus estudiantes atraviesan otras formas de expresión en el proceso reflexivo, es posible llegar a la escritura de un modo diferente, ella dice que hay un gesto de libertad que queda instalado. Esta idea del gesto se torna un elemento revelador, puesto que supone una superación

del pensamiento dicotómico, es un modo de poner en relación los múltiples formatos de expresión, sin dejar atrás la potencialidad del cuerpo a la hora de producir pensamiento. Es decir, escribir no necesariamente se reduce al derrotero de la racionalidad de tipo mental obstruida por el pensamiento occidental, sino que también puede componer un espacio de pensamiento y enunciación que se articule de manera más orgánica a procesos que involucren múltiples formas de expresión. Lo que sea que estemos produciendo se torna más fértil mientras incorporemos formas diversas de procesarlo y expresarlo, aunque nos conduzca hacia la escritura. En sus palabras, esos procesos, otorgan libertad.

Ahora bien, no sería justo reducir la escritura a un ejercicio estéril, puesto que es un proceso creativo en sí mismo, un momento de elaboración de ideas y reflexión, y no exclusivamente a un texto acabado. La asociación racional moderna con la palabra escrita tiende a ocluir a la escritura como proceso que implica seleccionar ideas, ordenarlas, desarrollarlas, al mismo tiempo que aprendemos sobre ello, donde emergen interrogantes, nuevas ideas, etc. El ensayo sería un buen ejemplo sobre la escritura como un proceso reflexivo. Aunque tengamos en consideración esta perspectiva de la escritura, la mirada sobre la palabra escrita encierra la herencia aprendida que se ancla en la inmovilidad del cuerpo, la anulación artística/creativa, y la sobrevaloración de la racionalidad de tipo mental/intelectual.

Para retomar con el sentido primero de este trabajo, es importante reconocer que la escisión que vengo planteando de los modos de pensar y expresar en las disciplinas proyectuales desvaloriza la palabra escrita. Tanto la práctica de la escritura, como también la

lectura, se tornan procesos secundarios en la formación y ejercicio de la arquitectura. En los ámbitos de formación académica proyectual, la alfabetización pone en valor el lenguaje visual a partir de reforzar las dicotomías señaladas, tiene como contracara una desvalorización y desatención de la lectura y la escritura. Además, este vacío, hace de que quienes se forman en disciplinas proyectuales pertenezcan a un campo que se aísla de otros ámbitos académicos por la falta de código de comunicación común con otros campos disciplinares, debilitando, por ejemplo, potencialidades de la interdisciplina.

Intentado no caer nuevamente en la trampa que separa estos modos de expresión, considero necesario retomar una práctica de base relacional, es decir, es importante reconocer las articulaciones que el dibujo pone en juego, y la potencia que tiene para desarrollar un pensamiento arquitectónico, sin la necesidad de recaer en detrimento de otras formas de expresión. Cada una pondrá a disposición elementos que colaboren en la formulación de una idea y los procesos cognitivos.

Reflexiones finales

Siguiendo el hilo de las reflexiones aquí vertidas, el dibujo puede ser considerado un paralelo de la artesanía propuesta por Sennett, debido a que la práctica se corresponde con el universo de lo artístico/corporal. En el campo de las disciplinas proyectuales, además del dibujo, existen otras herramientas centrales en la formación, como por ejemplo la elaboración de maquetas que, como forma de expresión, se asimila mucho al ejercicio de la artesanía. Sennett (2009) plantea que la práctica del dibujo a mano para la arquitec-

tura es un proceso de plasmación y perfeccionamiento en el que “el diseñador se comporta precisamente como un jugador de tenis o un músico, esto es, se implica profundamente en él, madura el pensamiento acerca del mismo” (p. 56). En ese sentido, es posible reconocer continuidades entre el dibujo a mano y las lógicas de la artesanía. Por otro lado, tomando los debates abordados en el capítulo, sería interesante preguntarse si el dibujo en tanto expresividad o forma de pensamiento puede sostener continuidades con la escritura, siendo ambos procesos que a su manera ponen en juego reflexividad y movimiento del cuerpo. No necesariamente como sustitutos, más bien en el sentido relacional y circular que se propone como superación dicotómica.

Es difícil en la actualidad imaginar que podemos concebir arquitectura o aprender disciplinas proyectuales escribiendo¹, pero esta dificultad no puede ser una trampa para este debate. El ejercicio de la lectura y la escritura son un elemento en la constelación de herramientas que nos permiten potenciar formas de pensar y hacer en un ámbito tan complejo como la arquitectura. No por ello más importante, no por ello relegado. Por lo tanto, será útil pensar que las disciplinas puedan conservar sus singularidades sin encasillar los procesos creativos y de expresión, y suponiendo que la diversidad es más potente a la hora de fortalecer los procesos de aprendizaje.

1. Tal vez pueda esta pueda ser dimensión a indagar en continuad de este trabajo, Sennett también recuerda que el papa Sixto V diseñó en el siglo XVI la Piazza del Popolo describiendo de manera verbal cómo imaginaba los edificios y el espacio público. También la literatura ensaya continuamente la construcción de imágenes a través de profusas descripciones espaciales, Las ciudades invisibles de Italo Calvino es un libro frecuentemente utilizado para fomentar el ejercicio de la imaginación arquitectónica.

La reflexión principal en este trabajo supone una apertura epistemológica: la posibilidad de reconocer la existencia de múltiples racionalidades, ya no una única racionalidad de tipo mental, asociada al pensamiento moderno, sino la coexistencia de otras racionalidades como puede ser la de los cuerpos, o bien, la de otras cosmovisiones. La valorización de otras racionalidades implica a la vez la desjerarquización de saberes, la puesta en crisis que asocia, por ejemplo, un saber racional, moderno, académico por sobre otros saberes de la vida cotidiana, de la experiencia. O bien, la problematización de otorgar jerarquías diferenciadas entre palabra escrita y bocetos. El geógrafo Porto Porto Gonçalves (2009) indaga sobre el saber situado y afirma que el lugar de enunciación involucra también la materialidad de los lugares, utiliza la noción de geograficidad para señalar que siempre hablamos desde un lugar, lo que conduce a reconocer que hay saberes inscriptos en los territorios. Existen infinidad de saberes, como sus formas de elaborarlos y plasmarlos. El territorio de la arquitectura nos ofrece un campo de saber singular en torno al pensamiento gráfico, abordarlo de manera relacional con otros campos de saberes y formas de expresión solo pueden conducir a potenciar el propio.

Bibliografía general consultada

- Campo Baeza, A. (2009). *Pensar con las manos*. Buenos Aires: Nobuko.
- Castro-Gomez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Franco, M. B. (2021). *Estrategias de aprendizaje y comunicación en disciplinas proyectuales*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Laseau, P. (2001). *Graphic thinking for architects and designers*. Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. La sabiduría existencial en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Porto Gonçalves, W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8 (22), Santiago de Chile, CEDER, pp. 121-136.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. La mirada ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Vanoli, F.; Martínez, V. & Cejas, N. (2018). Procesos comunicacionales en la producción de hábitat: tres inflexiones para un abordaje

decolonial. *Question*, 1(58), e042. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4582>

Otras fuentes

Programa de Cátedra Sistemas gráficos de expresión (2019), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://faud.unc.edu.ar/files/Sistemas-Graficos-de-Expresion-A-Programa-2019.pdf>

Programa de Cátedra Morfología I A (2019), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://faud.unc.edu.ar/files/Morfologia-IA-Programa-2019.pdf>



Nuevas tecnologías e interpretación musical
en el aula.

Perspectivas colectivas y experimentales.

Franco Pellini



FRANCO PELLINI

Licenciado en Música (Universidad Nacional de Córdoba), compositor, improvisador, investigador. Profesor adjunto a cargo de Técnicas y Materiales Electroacústicos del Departamento de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Asociado en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Producción Musical y en Taller de Producción Musical de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Dirige el Centro de Estudios Experimentales bajo el Área de Posgrado e Investigación.

CE: pellini.franco@upc.edu.ar

Palabras clave

Nuevas Tecnologías
Interpretación Musical
Prácticas Colectivas
Perspectiva Experimental.

Resumen

Entendemos que los medios tecnológicos utilizados en la generación, procesamiento, registro y reproducción del sonido proponen al intérprete/performer actual una serie de posibilidades que amplían y complementan sus opciones creativas en el campo de la práctica musical/sonora y social. Con esta visión en mente, hemos trabajado en diseñar espacios curriculares que ofrecen un abordaje alternativo de las nuevas tecnologías en relación a la práctica instrumental, una mirada que se diferencie de abordajes realizados en otros espacios educativos formales de la Provincia de Córdoba donde las tecnologías aplicadas a la producción y a la interpretación musical se dictan por separado, con un enfoque individual, y no como un espacio integral y colectivo.

Con fuerte hincapié en las prácticas colectivas, estudiamos las tecnologías aplicadas a la producción musical como un recurso para la ejercitación de instrumentos, y sus posibles aplicaciones a la educación musical contemporánea. Consideramos que la experimentación es un eje transversal entre las distintas disciplinas.

Partimos de perspectivas técnicas, experimentales, lúdicas y sociales para desarrollar actitudes críticas que permiten compren-



der y responder a las necesidades del medio. Buscamos motivarla promoción y la transformación cultural.



Para contextualizar

Para escribir este texto, nos basamos en nuestro trabajo docente en dos espacios curriculares de la Licenciatura en Interpretación Musical que pertenece al ciclo de complementación curricular de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (FAD-UPC). Las dos materias son *Nuevas tecnologías Aplicadas a la Producción Musical* y el *Taller de Producción* y se dictan en el segundo año de la carrera, de manera semestral.

En estos espacios, partimos de acercarnos a las tecnologías aplicadas a la producción musical desde un punto de vista teórico-técnico para dirigirnos hacia el uso creativo de estos medios y, así, ofrecer al intérprete/performer actual una serie de posibilidades que amplían y complementan sus opciones creativas en el campo de la práctica musical/sonora y social. Pensamos el programa de estos espacios en diálogo con las necesidades que propone abordar la ley de creación de la Universidad Provincial de Córdoba. En referencia al área académica, este documento menciona en su “Título II – De la autonomía universitaria”: A) Que se priorice una oferta educativa no tradicional, que responda y satisfaga necesidades reales de la Provincia y que se destaque por su calidad y excelencia, evitando competir con las ofertas tradicionales de las universidades existentes en la región, y B) Que se evite el enciclopedismo en la estructura de los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas¹. Así mismo, el plan de estudios de la Licenciatura en Interpretación Musical, aclara que:

1. Ley 9.375. Creación de la Universidad Provincial de Córdoba.

Los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) son carreras que exigen condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con títulos “terciarios” o de pregrado. La formación que certifica el título del ciclo está destinada a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad y que generalmente constituye una respuesta a una demanda social por mayores niveles de formación en determinadas áreas disciplinarias y diversos campos de desempeño profesional. Por esa razón un CCC siempre es superador en contenidos y alcances profesionales para los que prepara, al trayecto previo.²

Con esta visión en mente, hemos trabajado en diseñar contenidos que ofrezcan un abordaje alternativo de las nuevas tecnologías en relación con la práctica instrumental, una mirada que se diferencie de abordajes realizados en otros espacios educativos formales de la Provincia de Córdoba donde las tecnologías aplicadas a la producción y la interpretación musical se dictan por separado, con un enfoque individual, y no como un espacio integral y colectivo. Para ello, hemos tenido en cuenta las palabras volcadas en nuestro plan de estudios:

En la actualidad, se considera al arte un campo de conocimiento portador de múltiples sentidos sociales y culturales que encuentran su manifestación a través de las producciones artísticas en sus diversos lenguajes expresivos. Dentro de estos lenguajes la música, entendida como discurso y susceptible de múltiples interpretaciones desde los distintos roles y modos de interacción que establece-

2. Disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/gestion-universitaria>

mos con ella, requiere de un abordaje de saberes y capacidades específicos, del desarrollo de un complejo proceso de producción, de la necesidad de contextualizaciones socioculturales y, finalmente, de la práctica de un análisis crítico.³

Trabajamos haciendo hincapié en las prácticas colectivas y fomentamos el recurso de las nuevas tecnologías aplicadas a la producción musical, a las prácticas instrumentales y sus posibles articulaciones con la educación musical contemporánea. Entendemos la experimentación como un eje transversal entre las distintas disciplinas. Trabajamos entendiendo y valorando el proceso que cada estudiante viene desarrollando en su carrera y sumamos perspectivas técnicas, experimentales y lúdicas.

Desmantelar la técnica

Pensamos la música como una ocasión social, una construcción colectiva y de reconocimiento de nuestra práctica. Decimos reconocimiento a consciencia de que en este espacio tratamos de olvidarnos lo que sabemos – al menos momentáneamente – para conocer y reconocer el campo de la práctica musical, nuestro propio instrumento, la relación que tenemos con él y con los otros.

La materia comienza con un encuentro y la pregunta sobre la formación de los estudiantes. Dónde estudiaron, quiénes fueron sus docentes y qué tipo de relaciones tienen. Alegrías, frustraciones y momentos de importancia en torno a su educación técnica instrumental.

3. Plan de estudios Licenciatura en Interpretación Musical (CCC) Res. Rec. 193/16

Comenzamos la clase con un ejercicio tomado del libro *Asymetrical Motion* del bailarín y coreógrafo Lucas Condró. A continuación una breve descripción de nuestra versión:

Primero se invita a uno de los estudiantes a interpretar un fragmento de una obra a su elección, al mismo tiempo se le pide a sus compañeros que observen todo lo que crean relevante de su interpretación y tomen nota. El estudiante comienza a tocar, y finaliza cuando siente que ha cumplido con la consigna. El paso siguiente es que sus compañeros le comentan lo que han visto.

A modo de ejemplo y en lenguaje coloquial:

- a) Tocaste muy concentrado.
- b) Cuando tocas notas agudas te movés hacia adelante.
- c) Cerrás los ojos en los pasajes lentos.
- d) Fruncís el ceño en los pasajes rápidos.

Luego de este primer intercambio se le pide al estudiante que vuelva a interpretar el fragmento elegido, pero esta vez debe tomar consciencia de los gestos y movimientos señalados por sus compañeros no para imitarse a sí mismo, es una cuestión de propiocepción.

Cuando finaliza esta segunda parte del ejercicio, el intérprete y los compañeros se dan cuenta de que algo ha pasado. Al principio, el estudiante al tocar el instrumento hace un esfuerzo por reconocerse, lo que en general limita el sonido de la pieza que está interpretando, dirige su concentración a su cuerpo y se adueña de sus movimientos. El sonido comienza a mejorar gradualmente.

Al finalizar esta segunda parte charlamos, intercambiamos sensaciones, explicamos si vimos incomodidad, si notamos gestos nuevos, hablamos de la energía que se genera en torno a la persona que se observa a sí mismo y la mirada de los otros.

Para la última parte del ejercicio viene la sorpresa, se invita al estudiante a interpretar nuevamente el fragmento musical, pero ahora debe relacionarse con su cuerpo de una manera radicalmente diferente a lo que suele hacer. Aquí aparecen dudas, temores y risas. El estudiante intenta, ahí donde había ojos cerrados hay ojos abiertos, los movimientos se exageran en los pasajes lentos, se calman en los pasajes rápidos, todo lo que sucedió de una forma sucede ahora de otra.

Cuando finaliza la tercera parte, el estudiante se siente generalmente aliviado y enrarecido. No se juega a ser otra persona, se reconoce la relación física con el instrumento a través de la oposición, se expande la gestualidad para ampliar la propia consciencia de qué hacemos cuando tocamos, y el efecto que eso nos provoca. En palabras de Lucas Condró (2017): “no se trata de hacer algo nuevo, se trata de percibir la vastedad, como si fuera un verdadero espacio, de todo aquello que no hago pero existe.” (p. 67)

Para cerrar el ejercicio el estudiante interpreta su fragmento musical recorriendo las variables⁴.

- a) Hacer lo que hago.
- b) Hacer lo opuesto.
- c) Potenciar mis propios modos de hacer.
- d) Hacer el híbrido.
- e) Hacer otra cosa, probar lo inédito.

Cuando eligen pasar por la variable “e” descubrimos que mucho cambió durante esta práctica.

El sonido y el cuerpo se han modificado, el estudiante se percibe diferente y se anima a cosas nuevas. En muchos casos, no solo el sonido es distinto, si no que improvisan nueva música. Una basada en lo que están experimentando en ese momento particular, y que incluye al espacio en el que se desarrolla el ejercicio y a los propios compañeros. En el recorrido por las variables se modifica la propiocepción, y eso mismo permite una expansión de la percepción general del tiempo y el espacio en el que están trabajando.

Es muy interesante en este primer ejercicio la forma colectiva de construir la información. En un espacio de contención nos observamos y hablamos de lo que hacemos y sentimos. Se construye un *entre* o un *medio* en el que siempre se descubren cosas que serán potenciadas, amplificadas y que afectan la interpretación.

Sobre la técnica y costumbres

Luego de este primer ejercicio ponemos en discusión la cuestión de la técnica. ¿Qué significa para nosotros y cómo hemos abordado su estudio a través de los años? Entendemos que existe una forma de trabajar en pos del bienestar físico y el buen sonido, pero aparecen también necesidades expresivas personales que difieren de las formas canónicas de abordar la técnica instrumental. Aquí emerge la definición de técnica del coreógrafo Lucas Condró, técnica como una sistematización de una singularidad. En esta propuesta no

4. Listado obtenido del libro *Lo Singular: Asymmetrical motion* de Lucas Condró.

existe una técnica general antes de lo singular, tampoco un singular absoluto desde el cual se crea una técnica.

Maura Baiocchi y Wolfgang Pannek (2011), en su libro *Taanteatro* se refieren a la palabra *origen*, mencionan que: “El sustantivo *origen* da lugar al verbo *originar*. Esa concepción permite dinamizar el concepto de origen, substituyendo el sentido de «lugar» por el de «proceso», un *originar* que ocurre en el *Entre*” (p. 68). Es precisamente en nuestros procesos de trabajo en los cuales podemos reconocer este *originar*, es en esos pasajes/acontecimientos que se construyen abordajes de interpretación, abordajes que surgen de la práctica misma.

En clase abrimos los espacios de posibilidad para que surjan la técnica y lo singular, y lo que está al *medio*, su *entre*. En el intercambio colectivo, entre la mirada de los otros y la propia, discutimos sobre las decisiones tomadas conscientemente o intuitivamente. A continuación, un pequeño listado de las palabras más mencionadas por los estudiantes cuando analizamos los procesos:

- Resignificar
- Trasladar
- Decidir
- Explorar
- Conectar
- Desafío
- Interpelar

Es significativo cómo muchas de las palabras utilizadas remiten a la necesidad de transformar(se) durante el proceso. La práctica es desafiante y los interpela, por ello eligen buscar, conectarse con sí mismos para reconstruir el acontecimiento de la interpretación desde sus singularidades y a partir de sus técnicas. En este espacio, el docente no corrige el abordaje, hacemos propuestas para que el proceso se abra, se desborde y sea atravesado por el proceso de los otros.

Partituras alternativas y práctica creativa

Otra de las prácticas en clase es la de interpretar partituras de tipo alternativo, tales como piezas gráficas, numéricas, audiovisuales y multimedia.

En estos procesos siempre cobra relevancia el tema de las decisiones. En principio nos encontramos con la duda o el disgusto ante la partitura alternativa, la supuesta falta de información clara genera un problema para el intérprete que necesita toda la información posible puesta en el papel. La propuesta comienza entonces con un desafío. El proyecto “Los números que cantan⁵” del compositor cordobés Luis Toro, en el mismo se busca indagar ciertas pautas de indeterminación a través de notación experimental basada principalmente en los siguientes cuatro puntos:

1. La utilización de signos numéricos –números cardinales primos exclusivamente– para referir a la cantidad de pulsos que el ejecutante debe contar.

5. Para más información dirigirse a: <https://sites.google.com/view/luistoro/lnqc>

2. Marcas añadidas a los signos numéricos para indicar la variación en la indeterminación del sonido respecto de la cuenta.
3. Indicaciones de tiempo o velocidad de cuenta.
4. Otras indicaciones referidas a dinámica y repeticiones (se usan las de convención).

El abordaje de estas piezas nos clarifica que las partituras contienen posibilidades de acción para los instrumentistas. Se ofrecen signos que indican la duración de las acciones, para las mismas, podrán o no utilizar sus instrumentos. Los estudiantes deben decidir en este caso el contenido de la pieza, la partitura les provee una estructura sobre la cual trabajar, duración de las acciones, tiempo y dinámicas, pero el contenido, sonoro o no, depende del grupo.

Este ejercicio posiciona a los estudiantes como artistas que deben decidir cómo seleccionar y relacionar el material que volcarán en la pieza. Esta es, según Chevalier (2011), la labor del artista: “Ser un *seleccionador* y un *relacionador*: escoge elementos cuya puesta en contacto, intuye, producirá sensaciones. El artista evalúa la eficacia estética de una relación entre dos diferencias” (p.54).

Este ejercicio le permite a los estudiantes tomar decisiones compositivas en torno a la pieza, y la posibilidad de interpretar sus propias ideas sonoras. La formación que traen los estudiantes de sus carreras previas y en espacios de la Licenciatura como “Estructuras de la Música I y II” les permite abordar este proceso de composición/interpretación con mucha solidez. Este trabajo es de suma importancia para los estudiantes, deben ser capaces de sostener una atención múltiple para contar los números en la partitura, to-

mar decisiones respecto a las formas de seleccionar y relacionar los materiales sonoros o acciones elegidas, atender a las dinámicas solicitadas y deliberar en tiempo real con todas las decisiones que sus compañeros están tomando. Es entre todas estas variables que se define el proceso y el grupo llega colectivamente a un *Entre* en el que existe la pieza. No es de ninguna manera un proceso o acontecimiento lineal, lo que difiere de un abordaje canónico y horizontal de una partitura tradicional. No es izquierda a derecha, arriba hacia abajo, comprender la estructura, analizar las relaciones, resolver pasajes técnicamente complejos y analizar un contexto histórico. Es quizás todo eso, al mismo tiempo.

En este punto es de capital importancia el uso de las tecnologías aplicadas al arte. Al encontrarse ante una partitura de acciones en la cual no se ven obligados a utilizar instrumentos acústicos o a generar cierto tipo de sonoridades se abre la posibilidad del uso de diferentes dispositivos, desde sus teléfonos celulares, computadoras hasta juguetes u objetos. De esta manera empezamos a trabajar también en el lugar que ocupa la producción musical con medios tecnológicos, y cómo estos medios no dependen siempre de una condición económica, sino de un uso creativo de los recursos a disposición.

Lo gráfico y la contralectura

Advertimos desde el trabajo realizado una especie de crisis creativa asociada a los modos canónicos de abordar las piezas. Una crisis asociada al modo solitario en el que se trabaja la interpretación. Entendemos que es necesario repensar las formas de trabajo y dirigirnos hacia construcciones de colectivos de discusión y prácti-

ca, nuevas escenas, circuitos, festivales y dispositivos en torno a la producción musical y de conocimiento. Es por ello que proponemos una contralectura del canon y la tradición desde diferentes miradas y plataformas para ampliar nuestra visión del objeto estético musical.

Retomamos el trabajo *interpretativo/compositivo* con una aproximación a las obras del compositor alemán Johannes Kreidler “Music-19”⁶, una serie de partituras gráficas compuestas durante 2019-20.

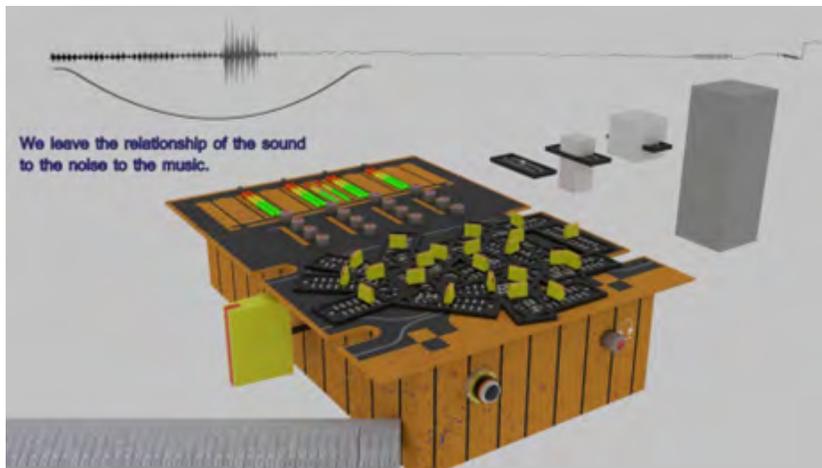


Fig. 1 ejemplo de una de las piezas de “Music-19” - Johannes Kreidler

6. http://www.kreidler-net.de/archiv/2020/kreidler__music-19.pdf?fbclid=IwARoVdXcgL-P94r3eDJTzBEte4Urfh4VKBSJRtAe34MIUG6ZxkD6EoODwGj8o



En estas obras, Kreidler aclara:

Music-19< es una serie de partituras gráficas para ser interpretadas musicalmente. Para cualquier instrumento (s). Se pueden incluir actuaciones, objetos y video. Durante la interpretación, la partitura y estas instrucciones deben ser visibles para la audiencia, por ejemplo, con una proyección. La duración de la pieza es lo más corta posible. Siéntete libre de interpretar, grabar, publicar⁷

Luego de los primeros intentos, notamos que regresa el impulso por leer la pieza como una partitura tradicional, los estudiantes se vuelcan a la lectura de manera lineal, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Rompemos ese enfoque rápidamente para trabajar la partitura como un espacio tridimensional en el cual coexisten los elementos y la relación entre ellos no es lógica, sino topológica. El tiempo es también, espacio.

Para avanzar, y en pos de trabajar la construcción colectiva, se le solicita al grupo de estudiantes que compongan piezas gráficas para sus compañeros. Esta es una experiencia pedagógica muy interesante para ellos, por momentos lúdica pero también profundamente emocional. A través de la práctica se conocen como individuos y como colectivo, trabajan las obras con esa consciencia. Saben como cuidar a sus compañeros y es con ese cuidado que buscan correr los bordes o límites de cada uno.

7. Traducción del autor.

Luz136



Para piano y accesorios a elección
Duración entre 1 y 2 minutos
Las 12 notas deben sonar, por lo menos una vez.

Figura 2 – Luz 136 pieza de la estudiante Trinidad Fernández

Practicar la práctica

El trabajo realizado junto con los estudiantes se constituye como *práctica practicada* (Fernández, 2018), noción que nos permite distinguir la práctica que objetiva y reproduce el ejercicio corporal, aislado y apoyado en la ejecución técnica de la repetición y reproducción de modelos adquiridos, por la práctica que recupera, crea e integra los saberes singulares que se manifiestan en el intercambio informacional con lo vivo y lo sentido. Este lugar de conocimiento, o entre-lugar, en palabras de Fernández, es el que le permite a los estudiantes desplegar y desarrollar la experiencia de la propia fragilidad, siempre ligada a la singularidad, la irrepetibilidad, la pluralidad y la libertad (p.94).

Es a través de la *práctica practicada* que construimos miradas diversas y colectivas para abordar la interpretación musical con la intención de enriquecer y generar otros modos de hacer. No consideramos la teoría occidental como dogma de la práctica musical y por ello no asumimos que la música tiene un solo sistema cultural como base.

Practicamos como sujetos situados en intento permanente de comunicación, siendo conscientes de nuestro pasado, trabajando los interrogantes para construir nuestro presente y proyectar nuestro futuro.

Las nuevas tecnologías

Cuando comenzamos las clases del espacio curricular llamado *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Producción Musical* siempre se pone en discusión qué es lo que llamamos *nuevas tecnologías*. Esto sucede desde dos puntos de vista, uno puramente institucional y otro de

orden algo más filosófico. Es necesario que los estudiantes comprendan que estamos rodeados de tecnologías de diversa índole, una cuerda de guitarra es una tecnología, la caja de un instrumento es una tecnología, como así también sus teléfonos y la consola relativamente nueva que tenemos a disposición en el aula.

Aquí es también donde se hace necesario discutir el acceso que proveen las instituciones educativas a tecnologías que difícilmente podríamos nombrar como *nuevas*. Las Universidades públicas, tanto a nivel nacional como provincial, se han enfrentado a años de deterioro del presupuesto, sumado a una ausencia propia de políticas en torno al armado y profesionalización de espacios específicos de producción con nuevas tecnologías. Si sumamos la pandemia del coronavirus y el refuerzo de los espacios virtuales, todo se torna más difícil, una especie de inversión en infraestructura de y para la distancia. Aún debemos analizar el éxito aparente de las estrategias que se pusieron en marcha durante este periodo, será de momento tema de otro ensayo.

Desde la cátedra, planteamos el enfoque de tecnologías aplicadas a las artes, lo que nos permite abordar el tema desde las propias necesidades de los estudiantes. Las preguntas que nos hacemos de manera recurrente son: ¿qué tipo de tecnología requiere un estudiante de interpretación musical?, ¿para qué requiere esta tecnología? y ¿de qué manera resolvemos el acceso a la misma? Trabajamos para que se comprenda que la tecnología no viene antes de la idea, de la necesidad, ni es una imposición, no constituye un fin sino un medio. Es así que definimos el funcionamiento de una cadena electroacústica, un conjunto de elementos electrónicos utilizados en el control y manejo de sonido para comprender desde este

punto que en todo momento interactuamos con cadenas electroacústicas de distintas complejidades. Toma consistencia la idea de la interconexión como insumo clave de esta cadena, pero también como metáfora del trabajo realizado en el aula. Es en conjunto que construimos cadenas para resolver las necesidades del colectivo.

Luego de todo lo trabajado y la inclusión de las tecnologías aplicadas al arte, pasamos por las formas del arte sonoro, desde lo creativo hasta los pensamientos ecológicos y de convivencia que trajo el paisaje sonoro como propuesta pedagógica y artística.

Nos interesa formar personas, artistas capaces de ser sensibles ante su medio, pero que también sean una fuerza de acción para la sociedad. No es pertinente centrarse únicamente en la formación técnica del instrumentista, con la idea cerrada del músico de orquesta. En estos espacios se busca complementar la formación a través del impulso de posibilidades que el arte como campo tiene hoy con el fin de cumplir con lo que consideramos como un objetivo fundamental de nuestro plan de estudios: “desarrollar actitudes críticas que permitan comprender y responder a las necesidades del medio operando en la promoción y la transformación cultural”⁸

8. Plan de Estudios Licenciatura en Interpretación Musical (CCC) – RR 193/2016. Universidad Provincial de Córdoba.

Referencias bibliográficas

- Baiocchi, M. & Pannek, W. (2011). *Taanteatro: teatro coreográfico de tensiones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba / Ediciones del Apuntador.
- Condró, L. P. (2017). *Lo Singular: Asymmetrical – Motion*. Navarra: Continta me tienes.
- Chevallier, J. F. (2011). *Fenomenología del Presentar. Literatura: teoría, historia, crítica*. 13(1), pp. 49–83 <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/23648/24338>
- Fernández, V. (2018). *Cuerpo y Escena Contemporánea: la experiencia sensible y el vínculo con lo real en la práctica de la improvisación compositiva* (Tesis Doctoral), Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.



Estudios audiovisuales.
Claves para pensar el ingreso universitario

Victoria Inés Suárez



VICTORIA INÉS SUÁREZ

Licenciada en Cine y TV por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Magíster en Comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). Profesora adjunta a cargo y coordinadora de *Introducción a los estudios audiovisuales*, primera materia de la Licenciatura en Cine y Artes audiovisuales (Facultad de Artes, UNC).

CE: victoria.ines.suarez@gmail.com

Palabras clave

Ingreso universitario
Cine y audiovisual
Comunidades de práctica
Saberes disciplinares.

Resumen

En este capítulo planteamos una serie de reflexiones sobre los saberes disciplinares en el ingreso a la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba (en adelante FA, UNC). Buscamos hacer dialogar dos objetivos principales: el aprendizaje del lenguaje audiovisual y el dominio de las convenciones de la comunidad de práctica. Específicamente, focalizaremos en el espacio curricular *Introducción a los Estudios Audiovisuales* a partir de algunas preguntas puntuales que nos guían en el recorrido: ¿qué procesos de apropiación del lenguaje audiovisual requiere el ingreso a la carrera? ¿Qué conocimientos previos se recuperan y cómo se construyen, a partir de ellos, nuevas maneras de pensarlos y materializarlos? Entendemos que existen modos específicos, de pensar, decir, articular, conocer, dentro de la comunidad en la que se insertan los ingresantes, nos preguntamos cómo (re)comenzar a asir las imágenes visuales y sonoras desde los esquemas de análisis y producción diversos registrados en esta etapa. Más allá de qué modelos disciplinares específicos propugnamos, ¿qué aportes, necesariamente complementarios de



la audiovisualidad que enseñamos, o ponemos a circular, deben garantizarse? ¿Cómo andamiar estos saberes? En este trabajo jerarquizamos la importancia de las definiciones, de explicitar objetivos curriculares y partimos de la convicción de que su diseño permite concretar la integración propia, y necesaria, de esta etapa de la carrera. El propósito final que pretendemos es acrecentar el diálogo entre instituciones y sujetos acerca de la alfabetización audiovisual hoy.

Introducción

La primera materia de la Licenciatura en Cine y Artes Audiovisuales, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (FA, UNC) es *Introducción a los estudios audiovisuales*. Coloquialmente llamada “ingreso” o “curso de nivelación”, su diseño curricular nos enfrenta a múltiples desafíos. La resolución que aprueba la propuesta de los ingresos a la Facultad, explicita que se trata de “un espacio para el desarrollo de herramientas y conocimientos que el estudiante necesitará para enfrentar «lo que vendrá» en la carrera” (HCD FA, 2012, p. 4). Si consideramos la fundamentación, el perfil del estudiante, los contenidos mínimos del plan de estudios vigente (2019) y las características de los posibles recorridos profesionales, ¿hacia dónde debemos orientar los esfuerzos en esta primera materia? ¿Qué es eso «que vendrá»? Estas preguntas, apenas introductorias y de apariencia superficial, generan hacia adentro del equipo docente no pocas tensiones y discusiones. Sin ser las únicas que nos convocan, pueden servirnos como disparadoras para delinear nuestro marco teórico.

Desde fines del siglo XX, se produjo un crecimiento cuantitativo a nivel global en el acceso a la educación superior, lo que generó un gran número de políticas y estrategias que buscaron mejorar las condiciones para el logro de una democratización efectiva (Arias & Lastra, 2019). Una de las principales transformaciones en la primera década del 2000, que marca una ruptura respecto a la lógica neoliberal de los años '90, es el aumento significativo en los recursos financieros públicos dirigidos a la educación universitaria (García de Fanelli, 2015). Además de las políticas focalizadas en la retención y la graduación universitaria, adquieren suma relevancia



los programas de becas universitarias y ayudas económicas, sobre todo, para les¹ estudiantes de menores recursos. También deben mencionarse los intentos por modificar la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 durante la administración menemista. En 2011, a través de tres proyectos legislativos, el oficialismo intentó modificar algunos artículos puntuales. Solo el primero, referido a la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior, fue sancionado (Ley 27.204/15) a finales de 2015. Así la ley “consagró la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal”, a la vez que “sugirió que el ingreso a la educación superior debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional por cada institución, pero que en ningún caso impliquen una impronta selectiva excluyente” (Gómez, 2019, p. 9). La educación superior pasó a definirse como un bien público y un derecho personal y social, lo cual evidencia un posicionamiento del gobierno tendiente a ampliar las políticas de inclusión socioeducativa (Arias & Lastra, 2019).

La política pública y los programas específicos (puestos en marcha, demorados o detenidos en diferentes períodos), pueden analizarse a la luz de ciertos conceptos subyacentes: igualdad, democratización, inclusión, equidad. Numerosos autores abordan esta problemática, que ameritaría un estudio complementario del

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la Colección Discursos y Saberes afirma la posibilidad del uso de la e no binaria, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

actual. Ahora bien, resulta engañoso pensar que la igualdad se garantiza brindando el mismo bien a toda la ciudadanía, sin tener en cuenta las condiciones sociales y económicas de la población. En respuesta a ello, el concepto de *equidad educativa* considera el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades, la permanencia y los resultados significativos (Arias, Mihal, et al., 2015). De esto se deriva que los efectos de las políticas públicas pueden ser incluso contrarios a lo que declaran. Ya Bourdieu y Passeron (2006) sostuvieron que igualar los medios económicos mediante becas o créditos, si bien promueve una similitud formal, no suprime las ventajas o desventajas de origen que, entonces, quedan veladas por un sistema supuestamente neutral.

En Argentina, diferentes estudios empíricos, entre los que se destacan Arias, Mihal, et al. (2015), Arias y Lastra (2019), Chiroleu (2018), Ezcurra (2011) y Parrino (2014), permiten reconocer un cierto recorte de los alcances democratizadores de las políticas aplicadas desde 2001 a la actualidad. En su estudio abocado al ingreso a los estudios superiores, Ezcurra (2011) describe un proceso que sería inclusivo por permitir el acceso a sectores antes excluidos, pero observa que estos raramente permanecen hasta graduarse, abandonan o se dirigen a instituciones de menor prestigio. Se produce lo que la autora llama “inclusión excluyente, socialmente condicionada” (Ezcurra, 2011, p. 26). En la misma línea, Parrino (2014) señala que, a pesar del notable incremento de la población estudiantil perteneciente a los quintiles de menores ingresos, es en estos sectores donde se constatan los mayores valores de desgramiento y repitencia.

Para resolver esta problemática, se diseñan e implementan programas basados en políticas llamadas de inclusión, discriminación positiva, compensación, acciones afirmativas u otras. Arias & Lastra (2019) destacan las de bienestar estudiantil, que comprenden becas, mentorías, comedores, acceso a la salud y otros dispositivos para asistir al alumnado universitario no tradicional². En su estudio sobre políticas nacionales recientes, referidas al ingreso y permanencia, señalan también como ejes centrales: la articulación con la escuela media y las líneas en torno a la calidad universitaria. Según Arias, Mihal, et al. (2015) la principal estrategia desarrollada para favorecer la retención son los denominados “cursos de ingreso”.

El ingreso y primer año de los estudios superiores son un momento crucial de la carrera, en el que se entrecruzan múltiples factores y dimensiones. Tinto (1998) señala la integración en el sistema social y académico como uno de los problemas que más incide en el abandono de los estudios universitarios. García de Fannelli (2015) destaca que en Argentina existen programas de apoyo centrados en incidir en la integración de los estudiantes en la institución. No obstante, y puesto que es complejo evaluar cómo afectan a la integración y, a su vez, cómo inciden en la retención y graduación universitaria, los autores acuerdan en que es necesario que las universidades se preocupen por sus estudiantes y diseñen un ambiente que estimule su tránsito y refuerce sus motivos y as-

2. Según Arias y Lastra (2019), un nuevo grupo de estudiantes surge del fenómeno de masificación universitaria: anteriormente el alumnado provenía de los estratos medios y altos, en cambio en las últimas décadas se perciben ingresantes de los sectores de clase social más baja. Llamados “estudiantes no tradicionales”, acceden a la formación superior y son, muchas veces, la primera generación de universitarios en la familia.

piraciones. Según Silva Laya (2011) esto es particularmente crucial en el primer año, momento en el que muchos jóvenes afianzan su decisión de avanzar en una carrera o la abandonan. Una gran cantidad de investigaciones, así, apunta a identificar y promover el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas para acompañar el acceso y la permanencia en la universidad (Arias & Lastra, 2019). Muchas de ellas nos invitan a desplazar el eje hacia el aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los profesores; en fin, a pensar algunos de los factores y dimensiones que pueden ser controlados desde la institución.

Es así cómo la pregunta aquella, apenas introductoria y de apariencia superficial sobre qué es eso “que vendrá”, congrega otros interrogantes que nos hacen volver la mirada al grupo ingresante y a la propuesta que ponemos a circular en concreto. Entonces, ¿hacia dónde debemos orientar los esfuerzos? ¿Cómo conformar un espacio curricular de ambientación y adaptación a los estudios de grado? ¿Cómo diseñar propuestas que estimulen el tránsito por la materia y que refuercen los motivos y aspiraciones en la carrera? ¿Cómo generar un ambiente propicio para el aprendizaje, hilvanando la perspectiva de los trayectos y proyectos de vida de los ingresantes con los requerimientos necesarios para cursar en la carrera y desempeñarse en la profesión? Y, acotándonos a la disciplina que nos atañe, ¿cómo articular este ideario con el doble objetivo de introducir a los estudios universitarios y a la problemática, discusión y producción de los lenguajes artísticos audiovisuales? ¿Qué papel juegan, en este gran plan de múltiples aristas, las estrategias de lectura, interpretación y producción discursiva?

Este capítulo recorre las modificaciones didáctico-pedagógicas más importantes realizadas en el programa desde el año 2018 y, más específicamente, a partir de la pandemia. Las discusiones del equipo docente, en vínculo con las observaciones que los estudiantes hacen año a año, han sido el insumo primordial de los cambios realizados. Originalmente encarado como un estudio interno de la cátedra, este trabajo exploratorio-descriptivo tuvo un diseño de investigación no experimental, sin manipulación deliberada de variables y sin hipótesis preliminar. Desde comenzada la tarea, una matrícula activa anual de entre 500 y 600 estudiantes, colaboró con la cátedra, haciendo evaluaciones, observaciones y aportes a la propuesta. El objetivo final fue explorar claves para pensar cómo abordar el aprendizaje del lenguaje y producción audiovisual en el ingreso a la universidad.

La imagen del *vaivén* o del *estar entre*

El *vaivén* o el *estar entre* es una imagen inspiradora de nuestro hacer en el ingreso, que atiende la noción de ambientación, transición o paso y contempla también los trayectos previos y los proyectos por venir del grupo ingresante. Esto se refuerza por el momento del año en que se dicta la materia: el espacio curricular, con una carga horaria prácticamente igual a la de una materia anual (100 horas), se dicta en el tiempo acotado de seis semanas, entre febrero y marzo, una época del año en que el resto de los estudiantes no cursa.

Para una articulación con el nivel medio y en el horizonte del primer año

En 2015, en virtud de ciertos movimientos en la estructura de cátedra, se decidió hacer un diagnóstico para repensar la propuesta. En esa oportunidad, se consideraron varios aspectos. El plan de estudios (tanto el de 1987 como el actual de 2019) prevé dos grandes núcleos temáticos para el espacio curricular: por un lado, la vida o ciudadanía universitaria y, por otro lado, una introducción a los recursos del lenguaje audiovisual y a los elementos que intervienen en la realización. Históricamente, los materiales de estudio llegaban a los estudiantes a partir de la preinscripción, en diciembre. Este proceso suponía un trámite administrativo presencial en cuyo último tramo, los futuros estudiantes adquirían un compendio bibliográfico impreso. En sus páginas finales este apunte tenía preguntas sobre cada texto, a resolver entre diciembre y enero. La entrega de las respuestas se llevaba a cabo el primer día de clases presenciales, en febrero, constituyendo la primera instancia evaluativa con calificación. Bajo este esquema, los contenidos estaban disociados y el dictado en etapas de diferentes características y tiempos del calendario no colaboraba con la cohesión o la concepción integral y progresiva del avance de cada tema. Siendo responsabilidad de cada estudiante la resolución de las guías, no había en el equipo docente o en la institución una competencia asumida, en términos de acompañamiento, sobre la tarea encomendada para ese período.

A partir del diagnóstico realizado entre los propios docentes del equipo por aquellos años (muchos de los cuales continuaban en 2015 y continúan hoy en la cátedra), se implementaron paulatinamente tres importantes cambios que permitieron ir hacia una propuesta

más efectiva en términos de distribución de tiempos, contenidos y materiales.

1. El aprovechamiento del período diciembre-enero fue el primer cambio operado en el programa, que trajo aparejada la posibilidad de pensar el aprendizaje en términos temporales más amplios, articulando esas guías de preguntas en la propuesta e instalando un modo procesual de cursado. A partir de considerar, ya desde la preinscripción, el comienzo del trayecto formativo, se logró una distribución más homogénea y progresiva de contenidos. Cabe aclarar que los cambios pudieron ser realizados gracias a una decisión también institucional de extender los plazos de designación de los docentes que dictan la materia, reconociendo la necesidad de cubrir un período más amplio.

2. La experiencia permitió una disposición de los contenidos no ya en unidades cerradas y aparentemente secuenciales y sucesivas, sino en módulos, cuyo desarrollo atendiera las nociones de proceso y transversalización. Este fue el segundo cambio realizado en el programa. Desde entonces, todos los módulos se transitan desde diciembre, paralela y complementariamente, atravesando dos etapas: una llamada asincrónica autogestiva y otra sincrónica colaborativa³.

3. Los términos utilizados para designar cada etapa han estado en constante redefinición, más aún desde la declaración de la emergencia sanitaria, a partir de la cual imperó la virtualización de toda la propuesta (2021) y la implementación de una metodología mixta (2022).

3. Así, las antiguas guías de preguntas pasaron a ser actividades preparatorias, concebidas como instancias previas de los trabajos prácticos, consideradas fundamentales para el mejor desenvolvimiento durante febrero y marzo. Las actividades no solo fueron retomadas explícitamente durante las clases, sino que se imbricaron en los trabajos prácticos a lo largo de una misma propuesta desarrollada en etapas.

Como consecuencia de estas tres modificaciones, pudimos lograr además una articulación mayor entre los contenidos y prácticas de todo el programa. El nuevo diseño ordenó dos módulos transversales y dos módulos temáticos que abordan en conjunto los contenidos mínimos del plan de estudios. Entre ellos se establecen vínculos explícitos, asociaciones que se llevan a la práctica en las actividades propuestas en ambas etapas.

Para una aproximación a los saberes disciplinares a partir de los conocimientos previos

Los cambios operados en el programa y cronograma tuvieron fundamento y también efectos en otro de los ejes que decidimos repensar: qué es eso que les estudiantes traen, qué trayectos y proyectos de vida tienen y qué es aquello para lo que hay que prepararles. Este eje exigió comprender cabalmente, desde nuestra función docente, cómo retomar los saberes previos para construir los nuevos. Aquella primera pregunta sobre hacia dónde debemos orientar los esfuerzos en esta primera materia vuelve a desdoblarse ahora. ¿Qué procesos de apropiación del lenguaje audiovisual requiere el ingreso a la carrera? Si entendemos que existen modos específicos, de pensar, decir, articular, conocer, dentro de la comunidad en la que

se insertan los ingresantes, ¿cómo (re)comenzar a asir las imágenes visuales y sonoras desde los esquemas de análisis y producción diversos que ellos traen? ¿Qué conocimientos previos se recuperan y cómo se construyen, a partir de ellos, nuevas formas de pensarlos y materializarlos?

La noción de aprendizaje significativo permea constantemente desde entonces en el diseño didáctico-pedagógico de la materia. Según Edwards (1995), el conocimiento se convierte en significativo, o situacional, solo en la medida en que el sujeto se ve incluido, interrogado o instado a poner en juego sus conocimientos previos. Esto supuso una reformulación de la enunciación de consignas, un trabajo sobre las orientaciones iniciales y una reorganización de los cronogramas. La premisa habilitó también la discusión sobre cómo veníamos poniendo a disposición la bibliografía y filmografía. Así, surgieron las consignas ampliadas de los trabajos prácticos, con recorridos sugeridos y planteo de situaciones que propiciaron diversos procesos cognitivos y dinámicas de trabajo. Estas “hojas de ruta” permitieron avanzar desde el bagaje previo hacia la incorporación de contenidos específicos. Las marcas de este proceso están en las formas en que comenzamos cada encuentro, interpe-lándoles, haciendo puestas en común, desarrollando actividades o producciones con la intención de poner en valor lo que ellos traen y compartirlo con otros. Al pedir explícitamente a los estudiantes que se incluyan, que se interroguen, poniendo en juego sus conocimientos actuales, estamos comprendiendo que “el conocimiento es (...) significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa” (Edwards, 1995, p. 35).

Esta modalidad comportó instancias para repensar, discutir, construir algo nuevo con los aportes de todos. El ejercicio de la pre-

gunta, de la ruptura, con vistas a incentivar la capacidad crítica y la posibilidad de cuestionar saberes instituidos, es parte de las dinámicas implementadas. De esta manera, paulatinamente, los estudiantes van incorporando el conocimiento específico sobre los modos de decir, hacer, hablar de la comunidad de práctica. Las distintas instancias de los procesos, previstos a lo largo de esos cuatro meses, suponen una construcción paso a paso y sostenida, que además contempla los errores o desaciertos, albergándoles como parte constitutiva del trabajo y del aprendizaje.

Las modificaciones al programa permitieron que las clases y los trabajos prácticos, reforzados en su dimensión procesual, jugaran en un ida y vuelta entre lo que los estudiantes ya conocen, lo que pueden aprender y las nuevas significaciones. La propuesta actual se sostiene y fundamenta en la idea de que existe un potencial pedagógico y epistémico en los procesos de construcción de conocimiento de carácter dialógico. Las instancias descritas se orientan a generar procesos individuales y grupales de intercambio. Siguiendo a Fernández & Carlino (2010), “los textos dados (...) son retomados en la discusión y/o en la explicación que se desarrolla en las clases; por tanto, la lectura no se agota en sí misma sino que se inicia o continúa en el intercambio oral” (p. 9). Los diálogos así instalados “ofrecen interlocutores y tiempo para entender: permiten confrontar interpretaciones y promueven la participación de los estudiantes, necesaria para apropiarse el conocimiento transmitido” (p. 9). Esta modalidad se inscribe en una cierta concepción de la alfabetización académica que apunta a desarrollar un conjunto de saberes necesarios, una especie de bagaje a ser adquirido para poder participar en una cultura disciplinar, considerando que “la pertenencia a una comunidad es construida como una consecuen-

cia de la apropiación de las formas de pensamiento y las convenciones discursivas” (Natale & Pérez, 2016, p. 34).

El dispositivo didáctico-pedagógico que sostiene ese vaivén o estar entre

Uno de los dispositivos que mejor refleja las exploraciones del equipo docente es la actual dupla de los Trabajos Prácticos (TPs) 1 y 2, denominados “Ver e interpretar películas” y “Hacer películas”, que buscan complementarse en más de un sentido: mientras en el primero el objetivo es abordar materiales audiovisuales y comprender el uso de los recursos en función de los sentidos que generan, en el segundo el objetivo es aplicar esos recursos a una producción audiovisual grupal. Este dispositivo, con variaciones según el contexto o los requerimientos de agenda de cada año⁴, es el que hemos estado probando en los últimos tres ciclos.

Pendular. Mirar e interpretar para hacer. Hacer para mirar e interpretar

Durante diciembre y enero, las actividades preparatorias proponen, entre otras tareas recorridos de lectura de autogestión: los estudiantes abordan los textos (escritos, visuales, audiovisuales, sonoros) de los cuatro módulos del programa. En febrero, los encuentros no siguen los textos teóricos ni los recorridos en el orden

4. Los últimos tres años fueron los que más adaptaciones requirieron. En 2020 la materia pudo dictarse de modo presencial, pues la emergencia sanitaria por el COVID-19 se declaró justo sobre la finalización del ciclo. En 2021, el dictado debió ser virtual. Finalmente, en 2022, se estableció un sistema mixto, con casi un 20% de encuentros presenciales y poco más de un 80% virtuales, más una propuesta formativa íntegramente alojada en la plataforma Moodle.

en que fueron dados en la etapa asincrónica autogestiva, sino que van cambiando los ejes organizadores y se van haciendo cruces explícitos entre los módulos. Por ejemplo, una película puede ser un eje organizador de una determinada clase teórica, permitiendo recuperar y hacer dialogar los contenidos de dos módulos diferentes. A partir de ese modo de avance, se van encontrando los conceptos y a qué se refieren. Esta modalidad busca ampliar los horizontes interpretativos de los estudiantes (Giménez, 2014, p. 38) y poner en juego un cruce entre lectura, ejemplificación, síntesis e incluso la materialización de las ideas en esquemas gráficos. Intentamos encontrar (otros) ejes organizadores para la comprensión.

En este esquema juegan un papel protagónico los procesos de lectura, escritura y oralidad, que ya se iniciaron a partir de las actividades preparatorias y que se retoman a través de instancias en las que se fomentan las traducciones o reformulaciones de un tipo de texto a otro, la comprensión y puesta en palabras de conceptos que posiblemente se conozcan pero tengan ahora una nueva forma de enunciarse. Para reforzar este objetivo, optamos por textos de muy diversa índole. Los de guion, planimetría, encuadre y composición ofrecen variedad de ejemplos que facilitan el tratamiento de los temas. En general, vienen a dar nombre a prácticas que los estudiantes ya tienen. Otros textos analizan películas, aplicando conceptos disciplinares específicos. Estos son de enorme utilidad para el equipo docente que modera los encuentros. A través de ellos, se ponen en discurso las lecturas previas que han hecho los estudiantes, en general más desprejuiciadas, sueltas o espontáneas.

Este trabajo sobre la ampliación de horizontes interpretativos, encuentro de nuevos ejes organizadores o reconceptualización en

términos disciplinares específicos se refuerza a través de dinámicas de trabajo colaborativo. En los encuentros, los grupos exponen lo realizado. Por ejemplo, en las etapas del Trabajo Práctico Número 1 (TP1), de la mano del marco teórico, analizan e interpretan películas. Luego, en las etapas del Trabajo Práctico Número 2 (TP2), al producir sus discursos audiovisuales, aplican esos conocimientos previamente puestos en común con compañeros. A la vez, se ejercitan en construir un discurso propio. El diálogo explícito entre ambos TPs supone un juego a modo de espejo y colabora con el sentido global del dispositivo didáctico-pedagógico en su conjunto. Los objetivos de los TPs se vinculan y retroalimentan: en ambos se requiere la integración consciente y reflexiva de los contenidos de la materia, la capacidad de identificación e interpretación de los recursos encontrados/utilizados, una enunciación y justificación de cada uno de ellos en función de un tema o hipótesis de sentido/lectura y, finalmente, pertinencia en la utilización de los términos y conceptos.

Cruces y espirales. *Desarmar | Componer | Articular | Desarmar | Volver a Componer | Rearticular*

A medida que se suceden los encuentros, en las comisiones de trabajos prácticos planteamos la elaboración de una fotonarración o cortometraje ficcional. Es importante aclarar que este dispositivo ha variado según el contexto. Entre 2019 y 2020 se denominó “Recortes de historia, ecos de la Reforma / Fotonarración”, para pasar a ser en 2021 y 2022 un TP de “Hacer películas”, bajo la impronta estética de los pioneros del cine. Surgen de este modo un menú de opciones para realizar cortometrajes “a lo Lumière”, “a lo Méliès”



o “a lo Griffith”. El repaso de los hechos, tanto de la gesta reformista (cuando el TP pudo ser articulado con el módulo de ciudadanía universitaria e historia de la universidad) como de los pioneros del artefacto y del lenguaje cinematográfico (cuando el TP se reformuló en función del módulo de historia del cine), fue trabajado a partir de la confección de líneas de tiempo. La consigna luego propone escribir storylines, guiones literarios y criterios audiovisuales.

El storyline es una pieza escrita que presenta la historia de la película en apenas cuatro o cinco líneas, incluyendo la introducción o comienzo, el desarrollo y el cierre o final. En las materias, y en la profesión, es un tipo de texto muy utilizado, porque constituye el primer paso para escribir y filmar una historia. Al ser uno de los primeros textos que solicitamos, en algunas oportunidades hacemos ejercicios deconstructivos para resolverlo correctamente. Así, la propuesta del TP es abocarnos a leer, analizar y corregir storylines. ¿Por qué están bien? ¿Qué elementos necesarios están faltando? ¿Qué elementos innecesarios deben omitirse? Aquí les docentes intentamos detectar problemas y solucionarlos: vamos haciendo preguntas, cotejando, interpelando a los grupos para verificar lo que quieren contar; se hacen así reescrituras y nuevas versiones. Según sea conveniente, se hacen paradas para mostrar otros storylines de referencia.

De este modo, también se instala un modo de trabajo que tiene que ver con la escritura por etapas, frecuente en la dinámica profesional de trabajo de los guionistas y realizadores. La escritura supone pasar por instancias como el storyline, la escaleta, el argumento, la hoja de vida y la descripción de personajes. Los estudiantes van identificando los beneficios del proceso de puesta en

común y de reescritura. Esto se constata en la detección de fallos de estructura, en las correcciones del esqueleto de la historia, en la densidad que ganan los personajes. Esta misma lógica de trabajo se instala a la hora de hacer el guion literario y los criterios audiovisuales. La importancia de este proceso radica en el reconocimiento de la maduración gradual del proyecto, cada vez más evidente y tangible a medida que, en paralelo, los mismos encuentros dedican una parte del tiempo al TP1, a ver y analizar películas.

En este caso, la imagen de los cruces y espirales es inspiradora de nuestro hacer, pues no solo estamos atendiendo los géneros escriturarios propios de la disciplina, sino que los estamos abordando prácticas y procesos. Podemos observar la dimensión de la construcción creativa y de escritura en *capas* y considerar su densidad y espesor. Las actividades emergen a partir de sostener y revisar/visitar cada propuesta en el grupo de los estudiantes y docentes. Así, ambos TPs se desarrollan gracias a estrategias de diálogo, discusión y revisión y se materializan a partir de la producción de los textos, tanto escritos como audiovisuales.

En los siguientes encuentros los grupos deben tomar decisiones de formato, escala de planos, angulación, altura, atención a las reglas de composición, de los tercios, de Hitchcock, contenidos fundamentalmente revisados en las películas. En esta instancia, para aplicar esos conceptos, deben preguntarse por la puesta en escena, los personajes, la iluminación, el color del propio trabajo a realizar. ¿Qué colabora más con la intención narrativa del grupo? Las decisiones deberán volcarse en el guion literario y en los criterios audiovisuales. Puestas en común y devoluciones mediante, los grupos proceden a filmar. Al presentarse los cortometrajes termina-

dos, juega un rol fundamental la moderación del equipo docente y la participación de todos los estudiantes. La premisa es tender hilos entre aquellos storylines varias veces reformulados, los guiones y las historias finalmente llevadas a la pantalla.

Recapitulación y conclusión. Premisas para pensar los saberes disciplinares en el ingreso a la universidad

Reflexionar sobre las prácticas y propuestas de enseñanza-aprendizaje implica un modo de entender la tarea docente en el marco de la educación en la universidad pública y supone una actitud propositiva frente a los condicionamientos existentes. Nuestros recorridos denotan un interés genuino por pensar las prácticas, por propiciar espacios de aprendizaje significativo, por pensar cuáles son nuestros objetivos y, en el complejo contexto actual, cómo lograrlos.

Aquellas primeras preguntas, apenas introductorias y de apariencia superficial, se ramificaron y derivaron en otras preguntas. ¿Cómo conformar un espacio curricular de ambientación y adaptación a los estudios de grado? ¿Cómo hacerlo desde la perspectiva de los trayectos y proyectos de vida de los ingresantes? ¿Cómo introducir a los estudios universitarios a la vez que a la problemática, discusión y producción de los lenguajes artísticos audiovisuales? ¿Qué papel juegan las estrategias de lectura, interpretación y producción de textos?

La noción de ambientación, transición, paso, que figuramos a través de la imagen disparadora del “vaivén”, habilitó los primeros movimientos en el programa, abarcando dos diferentes eta-

pas y haciendo hincapié en lo procesual en un período de tiempo algo más extenso que aquellas únicas seis semanas, previstas en ediciones precedentes de la materia, permitiendo dosificar la propuesta. La contemplación de los trayectos previos y de los proyectos por venir, desde la perspectiva de la introducción a los saberes disciplinares, que imaginamos a través del *estar entre*, nos permitió avanzar hacia ajustes en las orientaciones de recorrido, pensar fundamentalmente los entornos en los que circula en cada caso y reforzar la idea del ingreso. Las imágenes inspiradoras se constatan en el tránsito más atenuado y progresivo entre etapas de diferentes niveles de estudio, permiten un proceso de ambientación más gradual. El dispositivo didáctico-pedagógico que describimos en el segundo punto buscó también sostenerse en la noción de aprendizaje significativo. Los encuentros, los trabajos prácticos, las hojas de ruta, las dinámicas en el aula y fuera de ella incluyen a los estudiantes, les interrogan e instan a poner en juego sus saberes previos. Las interpelaciones, contribuciones y discusiones redundan en una construcción colectiva y social del conocimiento.

Frente a nuestros objetivos, el reconocimiento de la importancia de reforzar prácticas de lectura, escritura y oralidad, nos volvió a encontrar entre nuevas preguntas: ¿Qué tipo de prácticas desarrollamos en el aula? ¿Cómo preparamos materiales y propuestas en relación a ellas en el marco de tareas académicas concretas? ¿Qué experiencias tienen nuestros estudiantes? ¿Cómo se aprovechan y potencian en el marco de un ejercicio de revisión y socialización de producciones? ¿Qué aportes necesariamente complementarios de la alfabetización disciplinar pueden hacerse desde estas prácticas? ¿Cómo andamiar estos saberes? Profundizar esta línea de trabajo implica seguir pensando los géneros que desarrollamos en la uni-

versidad e invita a poner el foco en las prácticas docentes y en las propuestas concretas de las materias.

Estas implementaciones (y todas estas preguntas!) han cimentado una propuesta de ingreso de movimiento pendular, que va desde el plan de estudios al programa, que se retroalimenta en diálogo con los trabajos prácticos particulares, y los objetivos generales del espacio curricular. A su vez, esto supone la vinculación entre la reflexión y la práctica, la ejercitación y el reconocimiento de los sentidos en un discurso y la puesta en juego de la palabra propia. Este replanteo realizado a partir del diagnóstico de 2015 intenta por sobre todo hacer justicia a los objetivos democratizadores, inclusivos y de integración que deben imperar en esta etapa de la carrera. Desde una mirada que adhiere a la inclusión como condición a materializar y en un claro esfuerzo por fortalecer las prácticas de enseñanza y los dispositivos que habilitan la permanencia, el equipo procura generar las condiciones para lograr aprendizajes significativos.

De este modo, por medio de este trabajo, hemos buscado contribuir al espacio curricular de *Introducción a los estudios audiovisuales*, en tanto supone una revisión de la práctica que ha colaborado con los ajustes del programa. Pero más allá de este primer mojón, el recorrido y reflexiones esperan ser útiles para espacios curriculares, unidades académicas e instituciones abocadas a la alfabetización audiovisual o, incluso más ampliamente, a la enseñanza de los lenguajes artísticos en el nivel superior. Seguir pensando cómo entendemos y presentamos el conocimiento con el que trabajamos, qué abordajes proponemos y qué formas adquieren nuestras propuestas de enseñanza-aprendizaje es tarea de los equipos docentes

de los ingresos y primeros años. Tener presente la noción de articulación y traducirla en la imagen del *vaivén* o del *estar entre*, es un modo de garantizar el *ida y vuelta* entre el nivel medio y el superior, entre el bagaje previo y los nuevos conocimientos. En ese sentido, y porque este trabajo concibe el ingreso como una etapa de transición y de ambientación, deseamos haber ofrecido claves para pensar el ingreso universitario en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Arias, M. F., & Lastra, K. (2019). Políticas de inclusión en la universidad argentina. El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(1), 246-280. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35551>
- Arias, M. F.; Mihal, I.; Lastra, K. & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100004&lng=es&tlng=es
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Edwards, V. (1995). La relación de los sujetos con el conocimiento. En *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC - CONADU.
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? En *Lectura y vida*. 31 (Nº3), pp. 6-19. [info:eu-repo/semantics/altIdentifier/url/http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez.pdf/at_download/file](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez.pdf/at_download/file)
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la argentina. Indicadores y políticas



públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa, 43, 17-31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004&lng=es&tlng=es

Giménez, G. (2014). La lectura de textos académicos como problema. En M. Orellana, D. Luque y G. Giménez (Comps.) *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces* (pp. 31-44). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Gómez, S. (2019). La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) (Argentina). Apuntes para una caracterización. *EccoS – Revista Científica*, 0 (49), 1-20. <https://doi.org/10.5585/eccos.n49.13416>

Natale, L. & Pérez, I. G. (2016). Capítulo 1 Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale & D. Stagnaro. (Comps.) *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33(spe), 102-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.

Tinto, V. (1998). El abandono en los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*. 2. México DF: UNAM.

Otros documentos

Honorable Consejo Directivo Facultad de Artes (2012). Resolución HCD 106/2012. Digesto electrónico de la UNC. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.





Educación teatral con tecnologías en pandemia: desafíos y oportunidades para la práctica docente

Cecilia H. Exeni



CECILIA H. EXENI

Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Asesora pedagógica en educación a distancias. Docente especializada en la formación de formadores con TIC. Profesora de Educación Superior Universitaria y no Universitaria.

CE: ceciexeni@gmail.com

Resumen

En este trabajo, reflexionaremos en torno a una experiencia que surgió de propuestas educativas llevadas adelante en tiempos de pandemia y de trabajo remoto. Ante la imposibilidad de que los futuros¹ docentes de Teatro realicen las prácticas educativas de manera presencial y tradicional, surgió la oportunidad de experimentar nuevos modelos de enseñanza del teatro con la mediación

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la Colección Discursos y Saberes afirma la posibilidad del uso de la e no binaria, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

tecnológica. Para ello, se articularon Didáctica General y Práctica Docente del segundo año del Profesorado de Teatro de la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, con Lenguaje digital y audiovisual y Taller de oralidad, lectura y escritura del primer año del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Católico Superior.

Lo que en un principio pareció un obstáculo se convirtió en una experiencia más que significativa, ya que los estudiantes del Profesorado de Teatro, futuros docentes, aprendieron algunas estrategias didácticas propias de la educación mediada por tecnologías. Y los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial construyeron saberes que no están contemplados en la currícula que son fundamentales para docentes en general y maestros jardineros en particular.

De esta manera, se reformularon e innovaron las prácticas educativas y se resignificó el modelo pedagógico vigente asumiendo el uso de las tecnologías en pos de la mejora de la calidad educativa.

La educación mediada por tecnologías en tiempos de pandemia

*¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño;
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.*

Calderón de la Barca, La vida es sueño

La experiencia en torno a la cual reflexionaremos surgió en septiembre del 2020 en tiempos de pandemia y de educación remota, cuando los sistemas educativos de gran parte del mundo tuvieron que dejar las aulas físicas, rediseñar sus propuestas educativas y enseñar desde sus lugares de aislamiento. En ese contexto, cobraron significatividad las tecnologías de la comunicación y la información (en adelante TIC) conectadas a Internet que; si bien ya tienen muchos años en los lineamientos curriculares y en las políticas educativas, hasta este momento histórico no habían sido utilizadas con tanta asiduidad. Lo cierto es que comenzaron a desarrollarse habilidades en las clases mediadas por pantallas a los fines de generar propuestas educativas y de mantener los vínculos entre docentes y estudiantes, hasta tanto fuera posible volver a la presencialidad.

En algunas áreas del conocimiento las posibilidades de enseñanza remota y con tecnologías fueron más asequibles por las características propias de las didácticas específicas y/o por los re-

cursos disponibles. Tal es el caso de las Ciencias Naturales (en la currícula del nivel secundario, específicamente: Física, Química, Biología, Ciencias de la Tierra) que cuentan con una amplia gama de simuladores y de laboratorios virtuales que permiten la experimentación. En otras áreas, existían ciertas trayectorias en la educación a distancia, lo cual hizo que hubiera algún tipo de andamiaje para que los docentes pudieran recrear a partir de allí, sus propuestas educativas.

Nada de esto ocurrió con los espacios curriculares relacionados con las prácticas educativas de los Institutos de Formación Docente (en adelante IFD). En ellos verdaderamente se hizo muy dificultoso el rediseño de las propuestas de enseñanza,

porque esos espacios tienen por objetivos, justamente, que los futuros docentes transiten por las escuelas, vivencien la multidimensionalidad de los procesos educativos y conozcan las dinámicas propias de las instituciones para las cuales se están formando. El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO) establecido a partir de la pandemia impidió la realización de prácticas de enseñanza en los espacios escolares tradicionales. Este obstáculo fue la génesis de una propuesta educativa mediada por tecnologías en la que se involucraron los Profesorados de Educación Inicial del Instituto Católico Superior (INCASUP) y el Profesorado de Teatro de la Escuela Superior de Teatro Roberto Arlt (PTES-TRA) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Conjugar el teatro con las tecnologías, una utopía

Soy juguete del destino

William Shakespeare, Romeo y Julieta

Recordemos que en marzo de 2020 se decretó el ASPO y se exigió a directivos y docentes una modalidad de trabajo desconocida hasta ese momento y fuera del marco regulatorio vigente. Esto no ocurrió solo en Argentina: los sistemas educativos de gran parte del mundo resignificaron de diferentes maneras los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En líneas generales, hubo omisiones, vacancias y negligencia a la hora de orientar el trabajo profesional docente en este nuevo escenario. En Argentina surgió la designación *educación remota* que cada docente, cada escuela, cada equipo directivo, cada familia conceptualizó como pudo en función de los recursos económicos, humanos, tecnológicos y del contexto (Exeni, González y Melano, 2021).

Cabe destacar que, en tanto la incertidumbre se apropiaba del mundo, se incrementaba la necesidad de garantizar la educación y los derechos de todos los actores sociales de los sistemas educativos. Los docentes buscaron los modos de continuar con las actividades de enseñanza, de sostener los vínculos con las familias y de atender a las necesidades de las comunidades educativas. Resilientes por *prepotencia de trabajo*, se pusieron el desafío sobre los hombros, aportaron sus recursos tecnológicos (dispositivos móviles, notebooks, computadoras de escritorio, webcams, etc), se especializaron en el uso de las herramientas para videoconferencia



y reconfiguraron los procesos de alfabetización y de construcción de aprendizajes.

En este marco plagado de conjeturas y viendo que el ASPO no tenía fecha de finalización, las profesoras Cristina González y Cecilia Exeni a cargo de la Práctica docente y de Didáctica General respectivamente, del 2do año del PTESTRA, propusimos la realización de las actividades educativas de ambos espacios curriculares en modalidad a distancia y con la mediación tecnológica. Hasta entonces siempre se habían realizado de manera presencial.

Si pensamos que la práctica docente se refiere al trabajo desarrollado cotidianamente por les maestres que adquiere una significatividad social relevante, estamos reconociendo implícitamente en ella una base compleja. Esta complejidad conlleva entender que en cada práctica aparecen condicionantes de un plano *micro*, relacionado con los procesos interactivos que se dan dentro del aula, uno meso que pone atención en las relaciones institucionales y otro macro, referido a las subordinaciones sociales, culturales, históricos, políticos de cualquier hecho social (Edelstein, Salit, et al. 2008). Desde esta óptica, la práctica excede lo pedagógico, va más allá de maestro enseña-alumno aprende porque se reconoce que lo extra áulico influye, perturba fuertemente lo que acontece dentro del aula (Achilli, 1998). Si a esto le sumamos la mediación tecnológica y las tradiciones de la enseñanza de teatro, la práctica docente no parecía posible de concreción.

Es preciso subrayar que en la enseñanza del teatro tiene mucha importancia el trabajo de reconocimiento del propio cuerpo a partir de experiencias sensorperceptivas en el marco de una actitud de cuidado de sí y de los otros (Diseño Curricular de Profesorado

de Educación Artística de la Provincia de Córdoba, 2011). Además, las poéticas teatrales permean los procesos educativos de estos estudiantes que se forman tanto para docentes como para actores. En ellas la sensopercepción, las emociones, la expresión de sentimientos y las funciones psicológicas primarias perdurables en el tiempo se resignifican con intensidad. La mediación tecnológica nunca había sido contemplada ya que las TIC aún no pueden reproducir algunas de las sensaciones armoniosas del vínculo fundante entre la madre y el infante vigentes en cada sujeto, como por ejemplo el placer de la caricia, el aroma de la piel, la comunión a partir de las miradas, entre otras vivencias que perduran y conllevan diversos momentos vitales de una persona. A pesar de esto, la educación remota en tiempos de pandemia nos obligó a recrear las propuestas educativas e incorporar las tecnologías digitales incluso en aquellos espacios curriculares en los que nunca antes las habíamos utilizado.

Por otra parte, desde el espacio curricular Didáctica General se trabaja en articulación con las Prácticas docentes y cuando los estudiantes entran a las aulas de las escuelas en las que realizarán las prácticas, se les enseña a diseñar una secuencia didáctica, a realizar una planificación áulica y a implementar diversas estrategias para la construcción de los conocimientos. Pero ante la incertidumbre de cuánto tiempo más iba a durar el aislamiento, nos preguntamos: ¿cómo resemantizar las propuestas educativas de teatro?, ¿es posible planificar e implementar clases de teatro mediadas por tecnologías?, ¿qué enseñar a los futuros docentes/actores (además de los contenidos propios de estos espacios curriculares) para que puedan desempeñarse en un modelo de *educación remota*?

Las respuestas se enfocaron en una de las prioridades pedagógicas vigentes: “mayor confianza en los aprendizajes de los estudiantes” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2014). Y desde allí, les docentes a cargo, Cecilia Exeni y Cristina González, nos abocamos a la exploración de herramientas, recursos y estrategias para la gestión de la enseñanza; y a la expansión de redes de apoyo e intercambio para nuevas comunidades de prácticas educativas virtuales. Consecuentemente, les estudiantes del Profesorado de Teatro incrementaron sus aprendizajes articulando dos áreas: la Didáctica (General y Específica) y la Tecnología Educativa. Se apropiaron de estos nuevos saberes, construyeron secuencias didácticas para la enseñanza de Teatro en modalidad remota. Para ello, gestionaron sus propias aulas virtuales de Classroom (Google), que son muy intuitivas y cuentan con herramientas específicas: materiales, pregunta, tarea, tema. Y, además, permiten utilizar los recursos colaborativos de Google Drive no creados para los procesos educativos, pero muy útiles a la hora de plantear una actividad áulica. También exploraron y adquirieron *experticia* en aplicaciones y programas para la producción y edición de imágenes y videos.

Cabe destacar que el Nivel Superior no es un espacio en el cual deban practicar les estudiantes del PTESTRA, por el alcance de su título que los forma para dar clases en Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Sin embargo, se tomó la decisión de modificar esta limitación y, aprovechando el contexto imperante, esa situación se convirtió en un desafío que pudieron sortear con comodidad.

En el otro extremo, les alumnos del Profesorado de Educación Inicial (IFD), a medida que continuaba el ASPO y avanzaba la edu-

cación remota, se afianzaban en el oficio de ser estudiantes virtuales. El uso diario del Meet, de las aulas virtuales, de las herramientas colaborativas y las comunicaciones por WhatsApp posibilitaron la construcción de avanzadas competencias tecnológicas. Consecuentemente, a la hora de abocarse a nuevos aprendizajes en modalidad remota no hubo dificultades con las TIC.

El socioconstructivismo y la enseñanza con TIC

*Librepensador..., supongo que tampoco tú esperas recompensas
o castigos en un mundo de más allá...*

Luigi Pirandello, Seis personajes en busca de autor

A los fines de no subsumir la Didáctica General y las actividades de enseñanza de la Práctica a las herramientas tecnológicas disponibles, les docentes, Cecilia Exeni y Cristina González, debimos reconfigurar las formas de enseñar, y facilitar la construcción de otras representaciones acerca de estas tecnologías que, lejos de quedar amuralladas en la *fascinación* del cambio, pudieran promover actitudes críticas, lecturas no ingenuas y un paulatino proceso de apropiación de las TIC y alfabetización informacional y multimedia (Exeni & Danieli, 2011).

Es preciso mencionar que en el proceso de elaboración de una secuencia didáctica lo que más les costó a les estudiantas fue planificar propuestas educativas ancladas en el modelo socioconstructivista. El constructivismo social es el modelo epistemológico vigente en nuestro sistema educativo. Con apoyo en los aportes de

Piaget, Vigotsky, Brunner y otros autores contemporáneos, básicamente propone que el aprendizaje debe ser un proceso constructivo del conocimiento que los estudiantes elaboran a través de actividades, en colaboración con sus compañeros. El aprendizaje, en consecuencia, es un proceso de reconstrucción de significados que cada individuo realiza en función de su experiencia en una situación dada (Área Moreira, 2006).

Si bien este modelo epistemológico se encuentra vigente desde hace varias décadas en nuestro sistema educativo, nos encontramos con que el estereotipo del maestro agente de la tradición selectiva y reproductor de la hegemonía cultural e ideológica se mantiene en el ideario de los ingresantes a los IFD, a la vez que en las prácticas y discursos de muchos formadores; lo cual es un obstáculo significativo y difícil de superar en los procesos de innovación que intentan incluir a las TIC (Exeni & Danieli, 2011).

Para ilustrar alguna de las diferencias más importantes entre el modelo tradicional y el socioconstructivista, utilizaremos la metáfora del tren y la barca. En el primer modelo el proceso educativo se parece a un tren. El profesor conduce la locomotora y su objetivo es pasar por cada una de las estaciones del recorrido a la hora establecida (*cubrir el temario*). Los alumnos son los vagones que van detrás, siguiendo a la locomotora. De vez en cuando algún vagón se descuelga, pero la incidencia pasa inadvertida al conductor de la locomotora. En otras palabras, el tren avanza, con vagones o sin ellos, y cuando llega a su destino, el conductor se gira para comprobar que solo unos pocos vagones siguen ahí.

Sólo cuando corrige el examen final se da cuenta de los pocos alumnos que han llegado (...) Una práctica docente centrada en el



modelo socioconstructivista debe parecerse más a una barca en la que todos reman. El profesor es el timonel que determina el rumbo, pero si los alumnos dejan de remar la barca se para y el problema se hace evidente para todos. En otras palabras, si el protagonista principal del proceso de aprendizaje (el estudiante) se para entonces todo se para.” (Valero-García & Navarro, 2008, p. 3).

En líneas generales, pensar actividades de enseñanza socioconstructivistas es lo que más dificultades trae a los estudiantes del profesorado, porque implica desmontar el modelo de enseñanza tradicional, de tipo expositivo en el que docente y contenidos son los protagonistas. Si a esto le sumamos la mediación tecnológica y la facilidad de encontrar en la WEB infinidad de videos explicativos de los más variados temas, planificar clases socioconstructivistas parecía imposible...

Prácticas de enseñanza con tecnologías

¿Ser o no ser? Esa es la cuestión.
William Shakespeare, Hamlet.

Tal como lo adelantamos, se asociaron dos instituciones: el PTES-TRA y el INCASUP. Se estableció un convenio por el cual los estudiantes de 2do. año de Teatro (futures docentes/actores), realizarían las prácticas de enseñanza y darían clases a los estudiantes de 1er año del Profesorado de Educación Inicial (futures maestros jardineros).



Instituciones asociadas	Instituto Católico Superior Escuelas Superior de Teatro Roberto Arlt	
Estudiantes	Alumnos del 1er. año del Profesorado de Ed. Inicial	Alumnos de 2do. año del Profesorado de Teatro
Diseño curricular de la Provincia de Córdoba	Profesorado de Educación Inicial (2011)	Profesorado de Educación Artística Profesorado de Teatro (2009)
Docentes	Mariana Cuello Cecilia Exeni	Cecilia Exeni Cristina González
Espacios curriculares involucrados y objetivos	<p>Taller de oralidad, lectura y escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generar un espacio sistemático de experiencia y reflexión que habilite nuevos modos de acceso al conocimiento de la Lengua y la Literatura, para pensar las alternativas de su enseñanza y aprendizaje. 	<p>Didáctica general</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza. - Construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad del aula. -Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares. A las que le sumamos la dimensión tecnológica.



<p>Espacios curriculares involucrados y objetivos</p>	<p>Taller de Lenguaje digital y audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizar las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes digitales y audiovisuales y su impacto en la vida cotidiana y escolar. -Conocer y valorar las posibilidades que aportan estas tecnologías en diversos procesos cognitivos, participativos y colaborativos. 	<p>Práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer e interpretar las culturas escolares idiosincrásicas de instituciones pertenecientes a diferentes contextos, ámbitos y modalidades, particularizando el lugar del arte y de la educación artística. -Comprender la lógica de las prácticas artísticas que se despliegan en la escuela dentro del conjunto de relaciones sociales, conflictos y negociaciones que se establecen en la dimensión micropolítica institucional. -Describir, analizar y diseñar microexperiencias artístico pedagógicas en contextos escolares variados. - Construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad del aula. -Recuperar los propios recorridos académicos y resignificarlos para ser compartidos-enseñados.
---	--	---



<p>Aprendizajes y contenidos</p>	<p>Taller de oralidad lectura y escritura: Propiciar, en relación con la Literatura, situaciones de lectura-escritura que planteen la posibilidad de establecer un diálogo con los textos literarios, a través de tareas de interpretación y recreación.</p>	<p>Didáctica general: La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Estrategias didácticas para la educación mediada por tecnologías.</p>
<p>Aprendizajes y contenidos</p>	<p>Taller de Lenguaje digital y audiovisual La producción de registros, comunicabilidad, expresividad, interpelación, estética, creatividad, sensibilidad. Modos de transmisión de la información, lectura crítica y apropiación de saberes. Estrategias educativas. La imagen y el sonido. Fotografía. Video. Formatos audiovisuales. Conocer y valorar las posibilidades que aportan estas tecnologías en diversos procesos cognitivos, participativos y colaborativos.</p>	<p>Práctica docente Las estrategias de enseñanza para el teatro de objetos. Educación de la voz. Estrategias de enseñanza para el buen uso de la voz. Actuación Crear expresividad de la voz y planificación de proyectos de enseñanza. Análisis, diseño y desarrollo de microexperiencias vinculadas a la educación artística. Comprender la lógica de las prácticas artísticas que se despliegan en la escuela dentro del conjunto de relaciones sociales, conflictos y negociaciones que se establecen en la dimensión micropolítica institucional. Describir, analizar y diseñar microexperiencias artísticas pedagógicas en contextos escolares variados.</p>



A la hora de definir aprendizajes y contenidos se tuvieron en cuenta los saberes construidos por los futuros docentes/actores en torno al *teatro de objetos*, a la *actuación* y a la *educación de la voz*. Todo ello, en diálogo con el Diseño Curricular del Profesorado de Teatro que afirma la necesidad de capitalizar el recorrido formativo y dar visibilidad a la propia experiencia como objeto de reflexión, desde el aprendizaje y apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación (Diseño Curricular del Profesorado de Educación Artística, 2013). Cabe destacar que estos contenidos no se encuentran en la currícula de los futuros docentes de Educación Inicial y consideramos una gran oportunidad enfocar las prácticas en ellos.

La inclusión de la unidad curricular vinculada a *teatro de objetos* promueve la adquisición de saberes que brindan una herramienta artística pedagógica para el contexto teatral y el ámbito escolar. Y entre los objetivos de la unidad *educación de la voz*, para esta propuesta destacamos los siguientes:

- Promover un entrenamiento expresivo de la voz y del tipo de respiración correcta de manera consciente, progresiva y perseverante.
- Prevenir y conservar la salud del aparato fonador. (Diseño curricular de Prof. de Ed. Artística, 2013)

Edwards (1998) afirma que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. Incluso, agrega que el contenido se transforma en la forma. Y en este caso particular la forma debió adaptarse a las opciones que daban las pantallas. Esto trajo aparejado un sinnúmero de conjeturas y de reflexiones sobre los con-

textos escolares permeados por las tecnologías, las *brechas digitales* enmarcadas en *brechas sociales*, la inequidad y las diferencias en el acceso a una educación de calidad, la valoración de la conectividad a Internet, etc. Y dejó en evidencia que la enseñanza tiene un carácter político, por cuanto el proyecto pedagógico del docente “no es inmune a los condicionamientos que se juegan en otros niveles de lo social” (Edelstein, Salit, et al. 2008).

Por otra parte, los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial vincularon los saberes construidos en el Taller de oralidad, lectura y escritura (que está enfocado en la literatura infantil) con los del Taller de Lenguaje digital y audiovisual (que promueve la realización audiovisual con diferentes técnicas, por ejemplo, stop motion).

La implementación

*Yo tampoco soy; yo soñé el mundo como tú soñaste tu obra,
mi Shakespeare, y entre las formas de mi sueño estabas tú,
que como yo eres muchos y nadie.*

Jorge Luis Borges, Everything and nothing

Se configuraron cuatro grupos pedagógicos de tres o cuatro estudiantes del Profesorado de Teatro para llevar adelante estas prácticas. Cada grupo pedagógico tuvo a su cargo a cuatro o cinco estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Durante todo el mes de octubre del 2020 se vincularon y co-construyeron nuevos aprendizajes en aulas virtuales a partir de encuentros asincrónicos



y sincrónicos (por Meet). Implementaron las secuencias didácticas planificadas y gestionadas en Classroom. En concordancia con el modelo socioconstructivista, propusieron foros en los que indagaban en los saberes previos en torno al *teatro* en general y al *teatro de objetos* en particular, orientaron la exploración de diferentes materiales para la construcción de títeres, hicieron conocer distintas corrientes del *teatro de objetos* (marionetas, títeres de guantes, teatro de sombras, etc), condujeron las técnicas para el uso adecuado del aparato fonador y guiaron la experimentación de múltiples registros expresivos con la voz. Al mismo tiempo, canalizaron las ideas de los estudiantes y encauzaron los saberes en torno al lenguaje audiovisual.

Utilizaron los formatos curriculares *laboratorio* y *taller*. El primero está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, al desarrollo de procesos de demostración y a la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados. No supone un trabajo ajustado a un protocolo de resolución y permite el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y de la investigación.

El segundo tiene una organización centrada en el hacer porque integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo. Es valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas, en tanto supone un hacer creativo y reflexivo, al poner en juego marcos conceptuales desde los cuales se llevan a cabo las actividades o se van construyendo otros nuevos. En este sentido, la

clave de la modalidad organizativa *taller* es la problematización de la acción (Exeni & Kowalckzuk, 2017).

El monitoreo y la evaluación estuvieron asistidos por los docentes de ambos profesorados que se organizaron para asistir a los encuentros sincrónicos, supervisar las clases asincrónicas dispuestas en las aulas virtuales y dar respuesta a las diferentes dudas (pedagógicas, didácticas y tecnológicas) de los estudiantes. De esta manera y en concordancia con el Campo de la Práctica del Profesorado de Teatro, se reconoce un doble recorrido en la formación del docente de arte: por un lado, la praxis artística que le posibilita trabajar con sus alumnos el desarrollo de su potencial creativo y contactarlos con las vivencias, problemáticas, conocimientos específicos de las disciplinas que lo integran y, por otro, el desafío que conlleva ampliar la mirada más allá de las fronteras del arte, asumiendo una perspectiva discursiva sobre su enseñanza, consolidada por su propio trabajo desde el hacer arte, reflexionando y asumiendo una responsabilidad ética y política con su sociedad. (Diseño curricular de Educación Artística de la Provincia de Córdoba, 2012).

Taller de teatro

Unidad 1: ¿Qué es el...

Unidad 2: Las historias...

Unidad 3: A construir...

Unidad 4: Experimentamos...

Unidad 5: ¡Las sombras...

Ver tu trabajo

Google Calendar

Carpeta de Drive de la clase

Unidad 1: ¿Qué es el Teatro de Sombras?

Foro - Primer encuentro: Conociendo el Tea...

Fecha de entrega: 3 jul 2021

Unidad 2: Las historias que contamos, con so...

Actividad: Comenzamos a crear con nuest...

Fecha de entrega: 20 jul 2021

Unidad 3: A construir nuestro teatro.

Continuamos nuestro propio teatro de som...

Fecha de entrega: 15 ago 2021

Unidad 4: Experimentamos con las sombras!

Foro Challenge - Actividad: Nuestra prime...

Fecha de entrega: 30 ago 2021

Unidad 5: ¡Las sombras han hablado!

Trabajo Final Grupal: consigna...

Fecha de entrega: 20 sep 2021

Fuente: aula virtual de uno de los grupos

¡Arriba el telón!

Estamos hechos de la misma materia de los sueños
William Shakespeare. La tempestad

El trabajo final integrador consistió en seleccionar un cuento de literatura infantil, realizar la adaptación y filmarlo teniendo en cuenta los aprendizajes construidos desde las diferentes áreas del conocimiento.

Alberto G. y Daniel G. realizaron la práctica con el grupo de Valentina P. , Paula G, Dolores L. Adaptaron el cuento *¿Qué es esto tan gigantesco?* de Adela Basch



https://www.youtube.com/watch?v=d_ojxoK3LIIs



Soledad V. y Lucía D. realizaron sus prácticas con el grupo de Victoria C., Juliana L, Valentina S. y Valentina A. Adaptaron el cuento *El Globo de Isol*.



<https://youtu.be/1h8qpm9VWI>



Sol B. y Marisa O. guiaron los aprendizajes de Belén O., Guadalupe V., Ludmila V., Melani Y. y realizaron *Federico no presta* de Graciela Montes.



<https://youtu.be/EVIgYYloZ4o>



Daniela F. y Federico C. guiaron la adaptación y realización del cuento *Mi abuelo es un superhéroe* de Fernando Aguzzoli, que llevaron adelante Agustina G., Mercedes F. y Rocío M.



<https://www.youtube.com/watch?v=Ancrp65dJSM>



Las voces de los protagonistas

A dos años de esta experiencia, se les solicitó una reflexión a docentes y estudiantes, basada en los aprendizajes construidos.

Alberto G., estudiante del profesorado de teatro, hoy afirma:

Nos sorprendió a todos/as por igual (...) fue un desafío. El hecho de estar frente a una pantalla es distinto y tener que pensar las clases de esa forma fue algo que si bien en su momento costó, también agradezco porque tenías que ser creativo a la hora de pensar la clase. En la secuencia didáctica debías adaptarte a la tecnología te guste a no, algo que en esta época es importante.

Para darles unos ejercicios de respiración, para que sea más entretenido les grabé un video corto como si fuera de tik tok, algo que yo no tenía pero lo descargué y vi videos, y armé el mío.

<https://www.youtube.com/watch?v=oF7ZKh7RnzM>

Se los mandé por whatsapp y fue increíble cómo les quedó después de verlo, es algo que capaz nunca hubiera hecho. Así que por suerte me pude adaptar y sacarle lo mejor a la virtualidad, terminando así con un excelente trabajo. Y a partir del 2020 en las clases tengo siempre en cuenta, la posibilidad de las herramientas tecnológicas.

Según la reflexión de este estudiante, la experiencia de los docentes implica no pensar en una sola forma de discurso, sino en la diversidad de historias y recursos que se tejen alrededor de la experiencia de clase, lo que hace que el concepto de *práctica* se fortalezca (Santamaría, Aristizábal, et al. 2009). Desde esta perspectiva,



la profesora Cristina González, una de las gestoras de esta experiencia, sostiene que

Tomar decisiones para enseñar se redimensiona, se complejiza en tiempos de educación remota. Sin embargo los/as estudiantes aprendieron de su propia experiencia, hurgaron sobre sus propios aprendizajes y lo pusieron a disposición de sus pares, también futuras docentes. Si bien el Nivel Superior no estaba pensado para ser abordado, (por el alcance de título) fue el primero y único posible y lo aprovechamos. Fue una oportunidad, así lo consideramos Docentes y Estudiantes. En el camino no faltaron las dificultades (hubo que salirse del libreto) pero tampoco faltó la experimentación, la innovación y desde luego la pasión puesta en cada clase, lo que permitió que la enseñanza y el aprendizaje acontecieran. Poder enseñar gratifica, es una de las mayores recompensas para aquellos/as que trabajamos con otros/as.

Entre las opiniones de las estudiantes del Instituto Católico Superior se destacan:

Melani Y.: Yo creo que siempre hay algo nuevo para aprender o mejorar, en mi caso esa experiencia me sirvió de mucho ya que si bien antes tuve teatro en la secundaria de cierta manera fue diferente ya que por más que fueron pocas clases nos enseñaron a profundidad cómo manipular objetos o el uso de la voz que a mí me costó bastante, sin embargo esto no hubiera sido posible gracias a las profes que tuvimos ya que fueron muy buenas, pacientes y divertidas a la hora de proponer las clases.

Belén O: Un aprendizaje que tuvimos es el de cuidar y prestar atención hasta los más mínimos detalles, ya sea el color de los materia-

les, las tomas de las cámaras, la voz de los personajes. Todo tiene importancia a la hora de crear una producción. Otro punto importante fue el de actividades previas a la producción, nos sirvieron para que activáramos la imaginación y además para sentirnos más en confianza con el grupo. Podríamos haber tenido mejores resultados, si al trabajo lo hubiéramos hecho de manera presencial, me parece que así los pequeños detalles que se nos pasaron por alto lo hubiéramos podido mejorar en el momento. Pero el ASPO no nos permitía juntarnos.

Guadalupe V.: Los aprendizajes significativos fueron tomar una postura para contar el cuento; cambiar de voces; prestar atención a los detalles de los materiales, que sean de buena calidad y prolijos; prestar atención a la iluminación, escenografía, tomas; aprender sobre edición de videos y puesta en escena. Las compañeras de la escuela de teatro sin dudas fueron lo mejor del taller, súper buenas y dispuestas a ayudar. Me hubiese gustado hacer este taller presencial o mínimamente presentar las obras de manera presencial.

Finalmente se realizó un encuentro final por Meet entre ambos Profesorados en el que participaron les estudiantes, les equipos de gestión y les docentes. En dicho encuentro cada grupo reconstruyó la experiencia y mostró tanto el proceso como el producto construido.

A modo de conclusión

Esta experiencia nos permitió abrir las prácticas a un diálogo de pares en el que, colaborativamente, se construyeron nuevos conocimientos en torno a la Educación Inicial y la Educación Artística mediada por tecnologías, a partir de un modelo de educación polifónico con diversidad de instancias y dispositivos de acompa-



ñamiento y formación, que hasta ese momento nunca habíamos imaginado. La adversidad nos llevó a incrementar cuantitativa y cualitativamente la experimentación pedagógica con TIC y a expandir los entornos virtuales de aprendizaje a todos los espacios curriculares.

En consecuencia, quedó al desnudo la desigualdad de acceso a la conectividad y el desacierto político de abortar programas tales como Conectar Igualdad que entregaba dispositivos tecnológicos adecuados a los procesos educativos. Más allá del ASPO, queda discutir sobre las potencialidades y las competencias tecnológicas para capitalizar las experiencias en pos de procesos educativos interinstitucionales que amplían y enriquecen todas las dimensiones del aprendizaje. Y fundamentalmente repensar cómo fortalecemos aquellos aspectos de la educación con tecnologías que amplíen la democratización y la inclusión educativa.

Hoy, en ambas instituciones, se usan las aulas virtuales, pero es menester poner en tensión su utilización, ya que en muchos casos son un repositorio bibliográfico que desaprovecha el alcance y las potencialidades para construir conocimiento con otros y/o intercambiar saberes con instituciones que se encuentran en diferentes puntos del planeta. Los estudiantes perdieron el miedo a la educación mediada por tecnologías y descubrieron que pueden crear sus propios recursos educativos articulando las viejas y las nuevas tecnologías, incrementaron así sus potencialidades instrumentales y pedagógicas. Aprendieron a valorar los diferentes lenguajes y a crear expresiones en lenguaje audiovisual conjugando las diferentes herramientas del mismo. Además, comprendieron la riqueza del intercambio institucional y del trabajo cooperativo e inter-

disciplinario. En este aspecto valoraron las potencialidades de las TIC para desandar las adversidades y construir con otros aunque se encuentren en latitudes distantes, pero con el mismo deseo de aprender juntas nuevas estrategias educativas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, 1(2), 5-19.
- Área Moreira, M. (2006) Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. En revista *Cooperación educativa del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (79) 26-32.
- Edelstein, G.; Salit, C. ; Domjan, G.; Gabbarini, P. (2008) Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua a distancia. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús. <https://es.scribd.com/document/381052302/Modulo-Practica-Docente>
- Edwards, V. (1988). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. En: R. M. Torres, E. Remedi, M. Landesmann & M. Edwards. V. *Curriculum, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. México DF: UNAM-Xochimilco.
- Exeni, C.; González, P. & Melano, A (2021). *Córdoba en pandemia: trabajo docente. Experiencias educativas en tiempos de incertidumbre*. Ministerio de Educación de la Nación
- Exeni, C. & Danieli, E. (2011). La formación docente en perspectiva: docentes en formación y formación de formadores frente a los desafíos de las TIC en la escuela. Premio ABA. Buenos Aires: Asociación de Bancos Argentinos y Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Exeni, C. & Kowalczuck, I. (2017). Formatos curriculares y TIC: nuevos modos de gestionar la clase. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14

(8). 111-122 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17339>

Navarro, J. & Valero-García, M. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *@tic Revista d'innovació educativa*, Universitat de València. 1 <http://bioinfo.uib.es/~joemi/sem/doc/diezMetaforas.pdf>

Santamaría, L.; Aristizábal, O.; Gómez, R.; Escobar, R.; López, M.; Castelblanco, J.; Cifuentes, C.; Ospina, L. & Murillo, J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 5 (1), 71-95.

Corpus documental

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2012) Actualización diseño curricular de la Formación Docente para Educación Artística: Música, Artes Visuales y Teatro (A partir de la cohorte 2013) Secretaría de calidad e igualdad educativa. Córdoba. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_DE_EDUCACION_ARTISTICA_2013.pdf

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2014) Diseños curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria a partir de la cohorte 2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Educación Superior. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2016) Prioridades pedagógicas- Guía de Lectura Tomo VII- Secretaría de calidad e igualdad educativa. Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Coleccion/Tomo7-Guia.pdf>





Capicúa, desafíos de producir y escribir.
Especificidades metodológicas en la
investigación artística

Fwala-lo Marin



FWALA-LO MARIN

Doctora en Artes (Universidad Nacional de Córdoba). Docente de la licenciatura en Arte y Gestión Cultural, del Profesorado en Teatro y de la Licenciatura en Composición Coreográfica de la Universidad Provincial de Córdoba y becaria interna postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichón de la Universidad Nacional de Córdoba.

CE: fwalalo.marin@unc.edu.ar

Palabras clave

Investigación artística

Escritura académica

Metodología de la investigación

Artista investigador

Trabajos finales de grado.

Resumen

Los trabajos finales de artes de carreras universitarias se rigen en base a normativas particulares y expectativas propias de cada comunidad académica. Sin embargo, la disociación de los procesos de producción y los estudios teóricos es un debate mayor, vigente en el marco de licenciaturas, profesorados y posgrados. El caso de los trabajos finales de licenciaturas artísticas revela aristas singulares de la separación entre teoría y práctica: ¿lo importante es la obra o el texto que la acompaña? ¿Qué se evalúa, el genio artista o el intelectual erudito? ¿Qué relaciones pueden producirse entre la obra y el escrito? ¿Cómo es el proceso de elaboración de uno y de otro? ¿En qué tiempos, en qué orden? ¿Cómo acompañar problemáticas donde prima la pulsión creativa y la subjetividad? ¿Qué herramientas se pueden ofrecer para que los productos de los procesos de in-

vestigación artística se inserten en el concierto de la producción de conocimiento académico?

Observo que los procesos de *hacer* se apartan de los procesos textuales reflexivos. Incluso, el desarrollo discursivo de los estudiantes¹ queda disociado de su pensamiento práctico como artistas, perdiéndose la posibilidad de sistematizar un saber-hacer y promover un saber-pensar. Esta situación plantea el desafío educativo cuya salida puede ser acercar herramientas metodológicas de investigaciones doctorales o de posgrado a las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje del grado. Observo que los procesos de hacer se apartan de los procesos textuales reflexivos. Incluso, el desarrollo discursivo de los estudiantes queda disociado de su pensamiento práctico como artistas, perdiéndose la posibilidad de sistematizar un saber-hacer y promover un saber-pensar. Esta situación plantea el desafío educativo cuya salida puede ser acercar herramientas metodológicas de investigaciones doctorales o de posgrado a las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje del grado.

1. La Universidad Provincial de Córdoba, en la Resolución Rectoral 0033/2021, considera válido generar “una transversalización de la perspectiva de género desde el lenguaje”, en ese sentido, no exige pero sí recomienda el uso “del lenguaje inclusivo y no sexista”. En diálogo con estas disposiciones, la publicación del Volumen 3 de la Colección Discursos y Saberes afirma la posibilidad del uso de la e no binaria, en consonancia con la búsqueda de construir una palabra que explore y diseñe nuevos sentidos, para resignificar lo instituido y colaborar con transformaciones necesarias para la sociedad toda.

Introducción

En este escrito, planteo algunos problemas vinculados a los trabajos finales de carreras artísticas de grado desde la perspectiva de la docencia que se encarga específicamente de colaborar en la formulación de los proyectos. En un primer momento, presento los *objetos de estudio* en su intersección con otras disciplinas de mayor tradición en el campo académico. En un segundo momento, sistematizo la experiencia docente en el Taller de Elaboración de Trabajo Final de la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC)². A continuación, propongo algunas categorías para las problemáticas que les estudiantes elaboran para trabajar, como también reconocer cuáles son las dificultades y obstáculos comunes en la etapa de formulación del proyecto. Por último, recupero algunas de las acciones que se pueden proponer desde el rol docente para acompañar la instancia de gestación del problema de investigación artístico.

Los objetos de estudio de las licenciaturas artísticas se inscriben en campos del saber, en ocasiones en cruce con disciplinas como la Educación, la Salud, la Historia, la Sociología o las Letras,

2. A su vez, enriquezco este escrito también con las experiencias de asesoramiento, tutoría o dirección de trabajos finales (según la nominación que cada institución da) en la Licenciatura en Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba. E incorporo la experiencia de docente invitada a clínicas de trabajos finales en la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Católica de Salta (en adelante, UCASAL) y de la coordinación de un programa académico en la Facultad de Artes de la UNC, cuyo propósito era fortalecer la realización de trabajos finales. Esta sistematización es indivisible también de mi tarea como directora de la revista *Sendas*, un proyecto editorial que recupera procesos de trabajo final mediante el formato de artículo académico.

por nombrar algunas de ellas. En otros casos, las preguntas de investigación responden a problemas situados en la producción artística. Para ambas alternativas, la relación entre los procesos de *hacer* (hacer obra, hacer proceso, hacer educación, hacer gestión cultural) suelen quedar apartados de los procesos textuales reflexivos. Incluso, el desarrollo discursivo de los estudiantes queda disociado de su pensamiento práctico como artistas, perdiéndose la posibilidad de sistematizar un saber-hacer y promover un saber-pensar. Esta situación plantea el desafío educativo cuya salida puede ser acercar herramientas metodológicas de investigaciones doctorales o de posgrado a las necesidades de los procesos de enseñanza aprendizaje del grado. La propuesta del Taller de Elaboración de Trabajo Final surge de la experiencia singular de mi trabajo de investigación doctoral sobre la dirección teatral y busca ofrecer elementos para abordar la especificidad metodológica que estos proyectos demandan. En la cátedra nos valemos de la figura de *investigador-artista* como aquel que, situado desde el campo académico y sus prácticas discursivas, es, a la vez, un artista que produce obra (2016a, p. 100).

Sería ingenuo desestimar la posición de investigación y sus implicancias. Saberse investigador-artista ordena los tantos: hay canchas en las que jugamos de visitantes y otras, en las que somos locales. El saber incorporado en nuestras trayectorias formativas como licenciados en artes -inclusive como hacedores- nos brinda herramientas específicas para definir una problemática encarnada en la práctica. A la vez, el saber hecho cuerpo nos permite establecer criterios y posibilidades de interpretación de los documentos a recoger. Sin embargo, atentos al principio de rigurosidad en la investigación, podemos incorporar perspectivas de las ciencias so-

ciales y de las humanidades que habilitan otras posibilidades analíticas y reflexivas, para que nuestros conocimientos prácticos no funcionen como anteojeras sino como largavistas.

Reconozco que las asociaciones entre arte, ciencia e investigación son miradas con recelo desde el campo artístico práctico, como también desde el campo científico. El debate en torno a la investigación artística –*en/sobre/para* (Borgorf, 2004)– y su relación con la ciencia será tenido en cuenta en la sistematización que presento más adelante en este escrito. El punto de partida es asumir que la proximidad a lo científico nos aporta en dos sentidos: el primero, sumar precisiones que nos habiliten a pensar y reflexionar sobre nuestros objetos, de una manera consciente y no guiada por nuestras premisas iniciales. El segundo, considerar al campo científico como un espacio de disputa de recursos, reconocimientos y legitimaciones.

Aprender a acompañar la curiosidad ajena

El caso que nos ocupa en este apartado es el Taller de Elaboración de Trabajo Final de la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural de la Facultad de Arte y Diseño de la UPC. La materia está inscrita en el tercer y último cuatrimestre de un ciclo de complementación curricular. Luego de la realización de un trabajo final de grado, los estudiantes obtienen el título de Licenciados/as. La carrera reúne perfiles diversos, no sólo por la variedad de disciplinas artísticas que participan (artes visuales, escénicas, música, artes del fuego), sino también por las carreras previas que deben acreditar para comenzar el cursado. El estudiantado se compone de perfiles técnicos y docentes, en su mayoría. Durante el recorrido en este espacio curri-

cular, incorporan saberes teóricos de las artes vinculados a problemas de la historia, la estética, la gestión cultural y la metodología de la investigación. Al ingresar a su último cuatrimestre de cursado, les estudiantes suelen tener una idea –al menos vaga– del tema de su trabajo final y del grupo con el que emprenderán la travesía.

En lo que sigue, presento una comparación entre los temas de los Trabajos Finales de Licenciatura (en adelante TFL) sistematizados en categorías por Guadalupe Arqueros para la Licenciatura en Artes de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante, UNNE) y los que puedo reconocer en la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural de la UPC. Ambas carreras son ciclos de formación que se articulan con formaciones más breves anteriores (terciarias o universitarias). La figura 1 corresponde a Arqueros (2017, p. 58) y distingue dos grandes categorías para trabajos teóricos individuales: a) temas interdisciplinarios en los que se incluyen problemas de estética, movimientos poéticos, análisis de obras, estudios técnicos sobre materiales o didácticas de las disciplinas artísticas; b) estudios históricos que abarcan problemas patrimoniales, biográficos o la producción de un autor en particular, el seguimiento de un tópico o un recorte territorial.

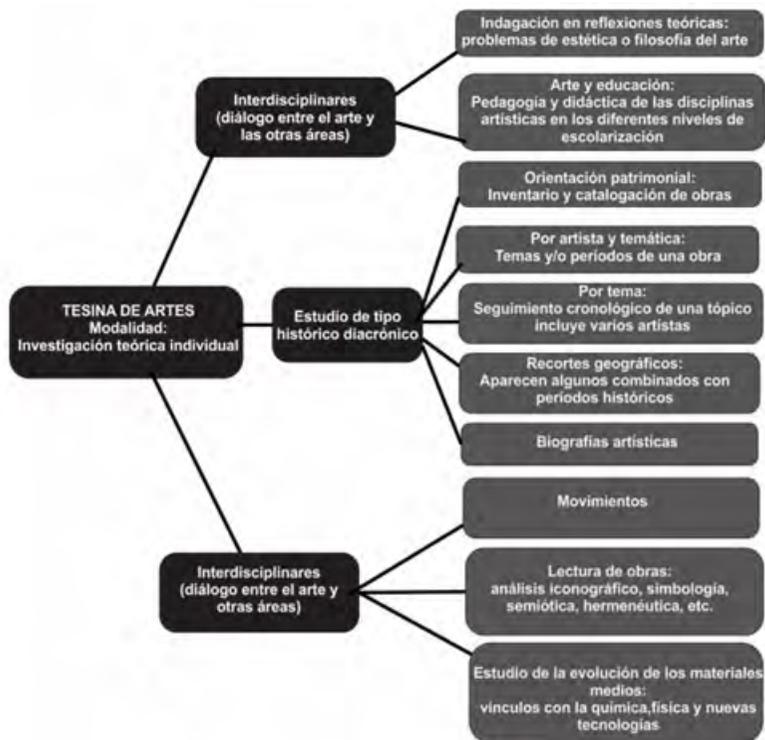


Fig. 1. Tabla de Guadalupe Arqueros para las tesinas del Ciclo de Articulación en Artes de la UNNE (2017, p. 58).

La particularidad de estos temas es que corresponden únicamente a problemas que deben ser enfocados (por un requisito reglamentario) desde una investigación teórica. Además, los datos que permitieron su elaboración datan de 2015: aunque el lapso de tiempo no es extenso, sí lo fue en cuanto a la permeabilidad de las instituciones a los debates feministas.

El gesto de Guadalupe Arqueros brinda un panorama de las posibilidades y alternativas escogidas por les estudiantes, relevadas por la comisión de TFL de la carrera. Para este trabajo decidí finalmente sistematizar los datos recopilados de 2017 a 2021 en un foro que propongo a les estudiantes del Taller de Elaboración de Trabajo Final en el que presentan sus problemáticas de TFL y elaborar una tabla que dialogue con la preparada por Arqueros. El foro se titula *¿Qué observamos de nuestros mundos nativos?* y solicita a les estudiantes que preparen un texto que explicita aquello que el TFL (auto) observa, valiéndose de la metáfora que Arqueros recupera de la “arqueología vivencial” y su propuesta de extrañar la propia natividad (2017, p. 63). Les estudiantes deben reconocer su propia natividad, es decir, aquella situación (técnica, comunidad, contexto, artista, etc.) que les es sumamente conocida y sobre la cual son capaces de arrojar una pregunta que desnaturalice ese lugar familiar.

Si ustedes son los *nativos*, cuenten de qué se trata esa natividad. ¿Cuál es el mundo nativo que observarán con su TFL? ¿Cuál es el mundo que conocen al dedillo y sobre el que quieren trabajar? ¿Qué es lo que van a observar o desnaturalizar de ese mundo? ¿Sobre qué aspectos de ese mundo harían una auto observación? ¿Por qué les apasiona colectivamente ese mundo? ¿Cuál es el origen de ese interés/deseo? ¿A qué ideas, ejes o tópicos los lleva esa problemati-

zación o desnaturalización? [NO ES NECESARIAMENTE AUTOBIOGRÁFICO / es la natividad del trabajo, como explica Arqueros en el texto] ¿Cuáles son los conceptos con los que su trabajo dialoga? ¿Cuáles son los momentos/vivencias sobre los que tendrían que tomar registro? (Marin, 2017-2021)

Las intervenciones que esta consigna provoca son de una escritura narrativa, en prosa, que suele estar escrita en primera persona, comentar alguna vivencia que va presentando las nociones teóricas y abstracciones enlazadas a estas. Ese texto, que sostiene la flexibilidad de un pensamiento en movimiento se irá volviendo más exacto con el correr de los foros que la materia propone hasta llegar al género discursivo *proyecto*, que detenta una mayor rigurosidad en su estructura. La propuesta pedagógica es que conecten con el orden de la vivencia y el deseo también en el planteamiento de su proyecto: es desde esa plataforma de goce que será más ameno y asequible emprender el camino de un trabajo final³.

A partir de las intervenciones de estudiantes para esta consigna elaboré una tabla para la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural de la UPC:

3. Este foro corresponde la primera unidad (pregunta) del taller, mientras que la segunda unidad (objetivos) es dictada por la Lic. Gisela Garziera y la tercera unidad (metodología) por la Lic. Candelaria Jaimez. La propuesta pedagógica del taller es producto del trabajo colectivo de la cátedra, en la que cada una imprime su estilo y saberes particulares.

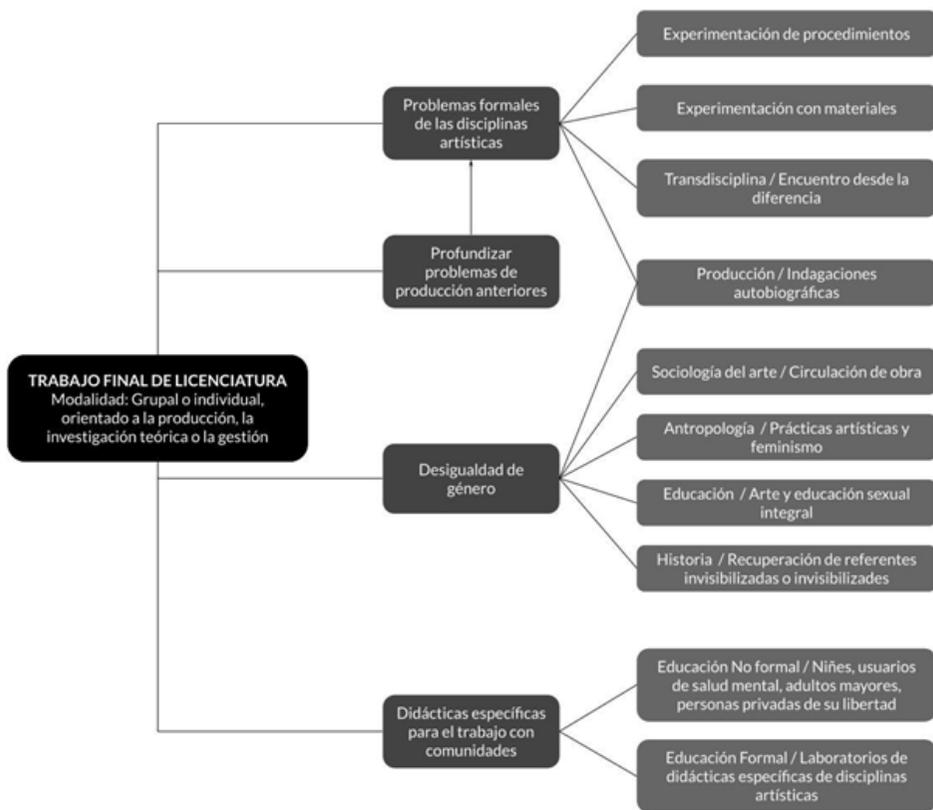


Fig. 2: Tabla propia para la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural (Ciclo de Complementación Curricular) de la Universidad Provincial de Córdoba.

Entonces, la clase de problemas de investigación proponen los estudiantes versan sobre:

a) Problemas formales de las disciplinas artísticas. Se vinculan con procesos de experimentación práctica y sistematización de procedimientos específicos. Las experimentaciones pueden estar vinculadas a la búsqueda de resultados en los productos *obra* o meramente en el ensayo de metodologías de creación, es decir, vinculadas a procesos. Se puede observar que el ensayo se vuelca sobre pruebas con procedimientos o técnicas, con materiales particulares o sobre la base del encuentro entre disciplinas. Las problemáticas transdisciplinarias tienen que ver con el encuentro de las trayectorias artísticas de los estudiantes, con el reconocimiento de las diferencias y con la búsqueda de dispositivos de gestión o producción que puedan contenerles en sus particularidades. Lo que destella en este tipo de problemas es la voluntad de reunión y de trabajo desde las especificidades, pero generando un nuevo común. Otro de los tópicos es del orden autobiográfico, en los que los estudiantes profundizan en experiencias que les son relevantes en lo personal y cuyo afán introspectivo habilita pensar problemas del arte o de los procedimientos compositivos. Una pregunta propia de este tipo de problemas sería ¿qué procedimientos podemos sistematizar en el trabajo con tal material personal / con tal metodología de trabajo?

b) Problemas vinculados a continuar con un tipo de producción artística que ya vienen realizando. Ciertamente, esta es una formulación que aún requiere profundizar en los fundamentos que motivan ese retorno a la producción. Suele haber dificultades

para reconocer los motivos por los cuales desean llevar adelante esa actividad o producción vinculada al pasado, ya que muchas veces consideran que el retorno al pasado es la respuesta, cuando aún podrían profundizar la reflexión sobre el deseo de volver a ese pasado. Ante esta dificultad es importante continuar preguntando para ahondar en ese interés, hasta que logren enunciar un problema de orden abstracto que continúa desvelándoles y que aún no está resuelto. Por ello, en la tabla estos problemas se canalizan en la categoría problemas formales.

c) Problemas vinculados a la desigualdad de género, que ahora pueden reconocer y que les alumbró otros problemas que no habían podido ver antes como, por ejemplo, la cuestión de la circulación de la obra. En general estos TFL proponen la creación de trabajos en red y articulaciones entre actores que no habían tenido lugar en un contexto anterior. “Debemos buscar otros caminos, otros espacios, posibles, que desde el vamos nos acompañe en la maduración, calidad, comprensión y coherencia de la obra. Que nos permita estar y crecer y no distanciarnos hasta dejar de producir” (dicen Eingruber, Urquiza, Salcedo & Cid, 2021). Este tipo de problemáticas suelen requerir marcos teórico metodológicos propios de la Historia –por ejemplo ¿Qué referentes mujeres fueron olvidadas en tal periodo?–, la Antropología –¿Qué prácticas ancestrales de mujeres/feministas se pueden reconocer en esta práctica contemporánea?–, la Educación –¿Qué vínculos posibles se entablan entre ESI y arte?– o la Sociología de la Cultura o del Arte –¿Qué mecanismos feministas podemos promover para la circulación de obra de disidencias?–.

En mucha menor medida, se presentan discusiones de género de corte Estético.

d) Problemas sobre didácticas específicas para el trabajo con comunidades. Otros temas están orientados al trabajo que, como egresados de profesorados, ya vienen haciendo en conjunto con instituciones o grupos. Por ejemplo, hay variados proyectos que realizan experiencias de educación no formal y que, para esta instancia proponen preguntas de investigación, muchas veces vinculadas a didácticas específicas: con niños, con usuarios de salud mental, con adultos mayores, con personas privadas de su libertad. En estas problemáticas suelen plantear primero una formulación que está centralmente destinada a los contextos institucionales donde se inscriben las experiencias educativas que llevarán adelante y no al contexto institucional de la licenciatura que están finalizando. En general, presentan preguntas que pretenden convencer (o descubrir) lo valioso del arte y la educación artística. Una pregunta que ellos ya tienen resuelta y cuyo planteo y diseño metodológico está orientado a comprobar algo que ya saben. Ya saben que el arte tiene valor, sino no estarían estudiando su segunda carrera artística de nivel superior. Entonces, presentan un proyecto que a ellos mismos les resulta redundante. Muchas veces es necesario recordarles que el trabajo no es para el directivo de la escuela o el centro de salud mental, sino que se inserta en un debate específico cuyo valor está en la producción de un conocimiento. Este requiere un compromiso y un desafío intelectual, en primer lugar, para ellos. Muchas veces al precisar preguntas sobre la didáctica específica pueden

superar esa primera formulación. Un ejemplo sería “¿Qué herramientas lúdico-teatrales se pueden sistematizar para el trabajo en la educación no formal con niños en situación de vulnerabilidad?” (Córdoba Gatica, Zamora & Madarieta), que es muy diferente a “La importancia del arte para niños vulnerables”. En el segundo ejemplo el grupo ya sabe que el arte es importante. Otras veces, la formulación superadora se inscribe en torno a su propio rol docente: como dice uno de los grupos de estudiantes:

Reflexionar sobre nuestras prácticas en el espacio, cuánta carga de prejuicios valorativos tenemos respecto a la comunidad en relación al acceso a los bienes culturales, es decir ¿por qué consideramos que sin nuestra intervención la comunidad no logra auto gestionarse para acceder a dichos bienes culturales? (dicen Pascal, Taborda & Taborda, 2021).

La segunda parte del trabajo en el foro son las devoluciones para los grupos, que requieren un trabajo de análisis para poder identificar – aun en las escrituras más crípticas o imprecisas– hacia donde están pensando sus problemáticas. En las intervenciones que llevo adelante, sugiero identificar el origen del problema con una vivencia concreta. El orden anecdótico tiene el propósito de ejercitar la capacidad de revisión sobre la historia personal y lo propio. Es necesario que los estudiantes hagan una relectura del pasado, no solo en su ubicuidad disciplinar, sino también para reconocer las experiencias en las que se hayan despertado alguna clase de *pica-zón cognitiva* (Kent, 2020) o curiosidad. Este trabajo pedagógico está

orientado en reconocer pulsiones vinculadas al conocimiento, deseos intelectuales y ser conscientes de que el cuerpo está implicado en las curiosidades del orden racional (Ahmed, 2015). Este trabajo docente trata de colaborar para que los estudiantes realicen sus propias operaciones de reconocimiento y agilicen la destreza para observar. Es infructuoso –y hasta perjudicial– ofrecer una formulación acabada para ellos el tema o problema de investigación, por dos motivos. El primero, porque creen que esa es la formulación definitiva y anulan cualquier otra que estén pensando por sí mismos. El segundo, porque lo que una afirma como docente puede ser dicho desde un entrenamiento en lo referido a la metodología de investigación, que estará construido desde la subjetividad personal, es decir, a las propias necesidades cognitivas que no necesariamente se vinculan a las de los estudiantes.

Otra dificultad considerable es colaborar en procesos de *comenzación cognitiva* grupales. Esto en sí tiene dificultades, relativas a las dinámicas grupales (Pichón Rivière, 2003) y los desafíos de funcionamiento en equipo: la resistencia al cambio, el autoritarismo, la falta de comunicación, la comodidad, la incapacidad de generar pactos comunes o compartir una ética de trabajo. Aun si este desafío estuviera encaminado, como docente una se siente compelida a guiar problemas que no solo fueran grupales, sino también plurales. Es decir, alentar dispositivos de curiosidad que tengan la posibilidad de incluir la diversidad de deseos de los participantes, así como sus capacidades de trabajo.

A través de los años (quizá pocos, pero intensos) elaboré materiales didácticos en respuesta a la reiteración de dudas de estudiantes. Algunas personas podrán decir que las reincidencias de

les estudiantes en los mismos yerros es una falla de los docentes que, por ejemplo, enseñan de manera incorrecta la diferencia entre marco teórico y antecedentes o entre objetivos y actividades. Identificar la recurrencia de estos problemas de formulación metodológica con el contenido brindado en las clases es un diagnóstico al menos insuficiente. Pareciera ser que más allá de los esfuerzos docentes –más o menos ejercitados en esta didáctica específica–, les estudiantes ingresaran a un campo brumoso donde no pudieran ver más allá de una distancia próxima. Es como si pudieran aprehender los conceptos metodológicos sólo en la medida en que les sean útiles o maniobrables en la coyuntura en que se encuentran. Pueden repetir a la perfección la diferencia entre objetivos y actividades, pero no es hasta que se enfrentan a esa distinción que pueden reflexionar y buscar una solución propia.

Es que cada trabajo es tremendamente singular. No hay lugar a respuestas absolutas de otros: ni docentes ni referentes teóricos. Las citas injertadas a la fuerza suenan como voces ajenas al trabajo. Es claro cuando las imposiciones de marcos teóricos se hacen presentes, casi por obligación, sin honestidad con el propio trabajo que está demandando algo específico. Les estudiantes se refieren al marco teórico como si fuera una pesadilla recurrente y consultan “¿Qué marco teórico tengo que usar?”. La respuesta es siempre partir de lo conocido: lo estudiado en el grado. Tal como lo dice Ximena Triquell (2018), realizar el trabajo final es reconocer el camino recorrido hasta aquí y ser capaz de decir “esto sé, esto estudié durante estos años” (p.7). Por eso, la primera recomendación es volver sobre lo estudiado, sobre viejos apuntes (o antiguos archivos), reconocer la trayectoria de conocimientos pasados y hacer conscientes

las bases conceptuales sobre las que nos paramos hoy para generar una pregunta. La falta de una respuesta cerrada a veces produce frustraciones. Aunque otras veces empodera. Es un ejercicio brutal el reconocerse “maestro ignorante” –maestra– (Rancière, 2007): no habría otra solución, se trata de que les estudiantes construyan un camino propio, un camino suyo y eso implica el reconocer lo que se sabe y lo que no se sabe⁴.

Otro momento de conflicto se da cuando es el tiempo de emprender la búsqueda de antecedentes o *trabajos primos*, como suele llamarlos. En el caso de los TFL que vinculan proceso de producción artística, el parentesco puede estar exclusivamente en el quehacer (una obra similar a la que quieren emprender), en la reflexión teórica (un análisis de una obra en un artículo académico o en un texto curatorial) o en el *entre* la producción y la reflexión (por ejemplo, en escritos vinculados a trabajos finales). En este último punto se realza el valor de los repositorios universitarios de acceso libre, donde se conservan y difunden trabajos finales de artes, que son un espécimen de particular valor para la producción de conocimiento en el campo del arte. Me refiero al campo del arte en general y no al coto minorizante en el que algunos académicos colocan a los escritos enmarcados en el grado. Me pregunto si no será la condición estudiantil y la permeabilidad de las instituciones a las reglas fijas de la academia científica, las condiciones que permiten que los trabajos finales sean un sitio fértil para vislum-

4. Rancière plantea que es posible aprender de manera emancipada, sin un maestro explicador, ya que es necesario reconocerse y sólo se necesita reconocerse “forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento” (p. 10).

brar problemas arriesgados de investigación artística. Mucho más si esos problemas han sido debidamente documentados y guiados por un investigador y docente experimentado que pudiera acompañar la singularidad del TFL.

Este texto parece un manifiesto. En alguna medida lo es, al menos en lo que respecta a mi trayectoria docente.

Trabajos finales inscriptos en el debate mayor

Es particularmente extraño que aun en mi vinculación con tres universidades diferentes y con carreras y disciplinas heterogéneas, las problemáticas que los trabajos proponen resuenen entre sí⁵. Las más de las veces las resonancias tienen más que ver con los debates disciplinares y del campo teórico, que con la tradición propia de la universidad en sí. Podría aventurarnos a pensar que las formaciones de grado están en sintonía con las discusiones que los campos disciplinares entablan en los ámbitos legitimados por la academia, como lo sería el conocimiento producido en el posgrado, en las carreras de investigación científica más específica o en las instituciones que concentran los debates de investigación. Puede pensarse que es un buen termómetro de las universidades argentinas que lo que los estudiantes problematizan esté en diálogo con lo que los investigadores de carrera están debatiendo.

5. En la UCASAL he podido observar un tipo de problemas particulares, diferentes a las analizadas en las dos universidades cordobesas. Aunque el vínculo con la institución es más reciente, he notado que hay una impronta vinculada a la performance y a la performance cultural, cuyos trabajos son plenamente conscientes del vínculo con su territorio y con la ancestralidad indígena. Incluso, los trabajos que operan sobre performance y género están en diálogo con el contexto y las instituciones hegemónicas que construyen los sentidos comunes.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México, DF: Programa Universitario de Estudios de Género UNAM.
- Arqueros, G. (2017). Una técnica de las ciencias sociales: Escritura y auto observación en la investigación en artes. *Perspectivas Metodológicas*, II (19), 55-65. <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1439>
- Borgdorff, H. (2004). *El debate sobre la investigación en artes*. Amsterdam School of the Arts. Inédito. <https://dokumen.tips/documents/el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes-henk-borgdorff.html>
<https://www.ahk.nl/lectoraten/onderzoek/ahkL.htm>.
- Dubatti, J. (2016). *Una filosofía del teatro*. El teatro de los muertos. ENSAD.
- Kent, D. (2020). Didanwy Kent: *La picazón cognitiva para la Cátedra Ingmar Bergman UNAM* [video]. Inédito. https://youtu.be/r_YLE-zu-evM
- Pichón-Rivière, E. (2003). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Triquell, X. (2018). Aprender qué se aprendió. *Sendas*, 1 (1), 6-8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/24600>



La colección ***Discursos y Saberes*** nace de la sinergia entre una militancia y un hiato: por una parte, la militancia por el derecho a la palabra en las Universidades públicas y del interior de la Argentina –es decir, en instituciones afortunadamente cada vez más criollas, mestizas y plurales– y por la otra, el hiato numeroso y antiguo entre el adentro y el afuera, entre la academia y el territorio, entre unos y otros lenguajes. Por eso, amasada a múltiples manos e ilusiones, la colección nace con decires que mezclan voces de campos disciplinares y de claustros preocupados por compartir hallazgos surgidos en el quehacer investigativo y en la reflexión situada. Se trata de enunciados que alientan reflexiones y estrategias para promover la permanencia y el egreso de les estudiantes en educación superior, ampliando derechos mediante la toma de la palabra.

Pero no solo de palabras está hecha la propuesta editorial. También la imagen y el hipertexto protagonizan la colección, que desde el primer volumen invita a la lectura en red, al juego, al salto, de manera tal que más allá de la organización inicial, cada cual pueda diseñar la ruta de su deseo.

En esta línea, el volumen 1 ***Universidades públicas y derecho al conocimiento*** problematiza cuestiones vinculadas con el acceso, el avance y la permanencia de les estudiantes. El volumen 2 ***La***



escritura como bien social plantea la literacidad en la investigación, el aprendizaje y la extensión, como un recurso cuyo goce y ejercicio merecen una apuesta de promoción sostenida y construcción solidaria de habilidades. En el volumen 3 **El discurso profesional. Fricciones y disputas** se abordan prácticas en escenarios laborales en tanto ocurrencias que tensan la formación inicial y demandan al egresado un desempeño para el cual las instituciones no suelen preparar. El volumen 4 **Habitar el “entre”. Lugares de egresantes** reúne análisis de profesores, tesistas y graduados noveles en torno de la escritura colaborativa y los desafíos de la oralidad, con énfasis en la urdimbre de factores intelectuales y emocionales que se juegan en ese recibirse como un “pasar del otro lado”. El volumen 5 **El oficio de estudiante. Aprender en la Universidad** se centra en los géneros discursivos propios de la educación superior. Y el volumen 6 **El derecho a la palabra en el nivel superior** indaga desazones y vacilaciones de alumnos y profesores en situación de usuarios de un código a veces esquivo y demandante, y sin embargo imprescindible para dar cuenta del conocimiento: para tomarlo, para transmitirlo, para refundarlo.

En suma, desde diversas voces y perspectivas, en estos primeros seis volúmenes la colección **Discursos y Saberes** pone al rojo y sobre la mesa algunas deudas internas de la Universidad que hoy y aquí, sigue declarando en polifonía -con palabras y con prácticas- que se piensa a sí misma como una institución que no solo enseña, sino que también aprende.

Gloria Borioli

Volumen 1

Universidades públicas y derecho al conocimiento



Volumen 2

La escritura como bien social

Volumen 3

*El discurso profesional.
Fricciones y disputas*



Volumen 4

*Habitar el "entre".
Lugares de egresantes*

Volumen 5

*El oficio de estudiante.
Aprender en la Universidad*



Volumen 6

*El derecho a la palabra en
el nivel superior*





Rector
Mgter. Jorge Jaimez

Secretaria de extensión
Lic. Mariela Edelstein





Este libro se terminó de editar en el
mes de Diciembre de 2021.
Córdoba, Argentina.

