

ARTEDOC



TERRITORIOS
DE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

2

MARE
ORCE
BURGUEÑO
ANZALONE
GARCÍA
LOYOLA
AUGUSTOWSKY
MOLINAS
CHÁVEZ DELUCHI
GÓMEZ

DOSSIER:

**Educación, Artes, Investigación: cruces y
articulaciones para imaginar futuros**

DEL VALLE / LUCESOLE CIMINO / RACIOPPE /
RINCÓN / AGUERRE / FORERO HURTADO / CASTRO /
LÓPEZ GALARZA / CISNEROS



Autoridades

**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LAS ARTES**

RECTORA

Sandra Torlucci

VICERRECTORA

Diana Piazza

**ÁREA TRANSDEPARTAMENTAL
DE FORMACIÓN DOCENTE**

DECANO DIRECTOR

Damián Del Valle

SECRETARIO ACADÉMICO

Gustavo Armas

SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN
Y PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Valeria Alejandra Romano

PROSECRETARIA DE VINCULACIÓN
COMUNITARIA Y BIENESTAR
UNIVERSITARIO

Rosario Lucesole

DIRECTORA DE EXTENSIÓN
Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

María Frondizi

DIRECTOR DE
COMUNICACIÓN

Lucas Petersen

COORDINADORA
DE INVESTIGACIÓN

Victoria Orce

ÁREA
TRANSDEPARTAMENTAL
DE FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LAS ARTES

ARTEDOC

TERRITORIOS
DE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA



Número 2
Octubre de 2024
ISSN 2953-5956

DIRECCIÓN
Damián Del Valle
Victoria Orce

COORDINACIÓN EDITORIAL
Bianca Racioppe

COMITÉ EDITORIAL
Marina Burré
María Alejandra Mare
Juan Mayol
Rita Parisi

EDICIÓN
Lucas Petersen

CORRECCIÓN:
Guadalupe Farina

DISEÑO
Natalia Rodríguez
Anahí Mac-Donagh

SU MA RIO

7

EDITORIAL

Abrir diálogos y tender lazos

7 / Damián Del Valle
Victoria Orce

11

ARTÍCULOS

Curriculum oculto
y afectos

12 / Alejandra Mare

Las formas de la memoria.
Una mirada desde las artes
y la formación de docentes

19 / Victoria Orce

Coreografías Integrales:
Aportes de la extensión
crítica a la formación
universitaria en danza

25 / Natalia Burgueño,
Verónica Anzalone y
Melisa García

40

CONFERENCIAS

Presentación

La educación en artes
en la formación de nuevas
ciudadanías

Arte y educación: refugios
para disputar ciudadanía
en tiempos aciagos

42 / Claudia Loyola

¿Es posible enseñar a
mirar? Apuntes para un
sensorium didáctico

49 / Gabriela
Augustowsky

Revueltas y (des)
educaciones para
ganar el cielo

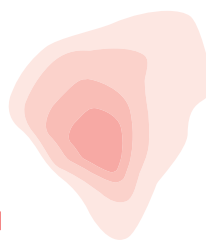
59 / Isabel Molinas

68

RESEÑA

La rebelión social a
través del arte. Reseña
de *Innovaciones artísticas
y rebeliones sociales*, de
Néstor García Canclini

69 / Tatiana Chávez
Deluchi y Lía Gómez



73

DOSSIER:

EDUCACIÓN, ARTES, INVESTIGACIÓN: CRUCES Y ARTICULACIONES PARA IMAGINAR FUTUROS

74 / Presentación

La mediación cultural como
tercer espacio educativo:
imaginar y crear modos más
democráticos de conocer
y habitar el mundo

**75 / Damián Del Valle,
Rosario Lucesole Cimino
y Bianca Racioppe**

Del no saber al crear soberano

85 / Omar Rincón

El arte es educación y la
educación es arte

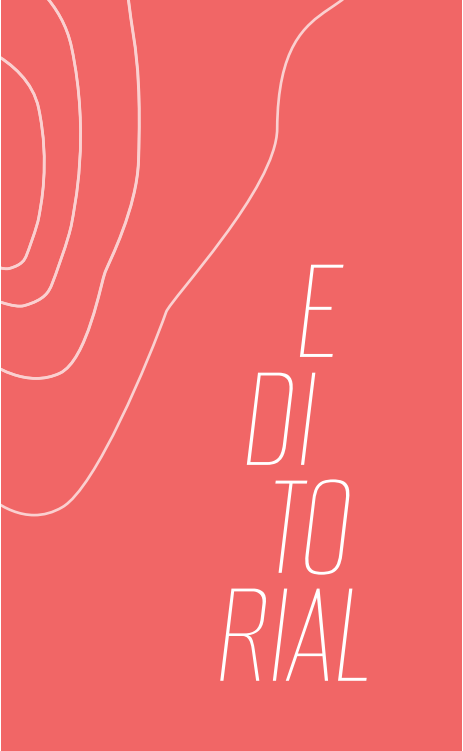
**98 / Natalia Aguerre
y Andrea del Pilar Forero
Hurtado**

Artes en cárceles: se trabaja
con lo que hay, con lo que se
consigue, donde se puede

100 / Claudia Andrea Castro

Archivo, investigación y
mediación: artistas mujeres
en el CAEV

**116 / Clarisa López Galarza
y Julia Cisneros**





EDITORIAL

Abrir diálogos y tender lazos

Damián Del Valle y Victoria Orce

El año 2024 será recordado como el año en que las universidades públicas argentinas recibieron el mayor ajuste presupuestario de la historia, con políticas estatales que no solo tendieron a ahogarlas financieramente sino que también propendieron a instalar un discurso negacionista de la importante función social que la universidad pública, gratuita y de calidad cumple en la sociedad desde hace décadas. Docentes acusados de adoctrinamiento y estudiantes calificados de vagos formaron parte de algunas afirmaciones de sentido común que el gobierno de Argentina intentó propagar. Frente a esta situación, las universidades nacionales salieron a defenderse y a luchar contra tales embates mediante una importante cantidad de acciones de visibilización que confluyeron en dos masivas marchas federales.

Pero la defensa del derecho a la educación superior –el derecho a cursar estudios de educación superior pero también el derecho de la sociedad a tener una educación superior que la piense, que aporte soluciones, que la enriquezca material y simbólicamente, que la transforme– se da también, como no podía ser de otra manera, en la producción y difusión de conocimientos y a través de la articulación de los múltiples espacios y grupos que trabajan en el sentido de una universidad pública socialmente comprometida.

Por eso es que, en este contexto, con gran esfuerzo pero con el convencimiento de la imperiosa necesidad de mostrar la producción académica de nuestra universidad, nos complacemos en presentar el segundo número de **ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística**, la revista del Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA.

Como nos propusimos desde el primer número presentado el año pasado, queremos con ella dar cuenta de la diversidad de territorios en los que se producen las diferentes formas de articulación entre artes y educación y contribuir a la consolidación de un campo de estudios y debates en torno de la educación artística. De este modo, esta segunda edición presenta un abanico de temas, autorxs y proyectos educativos y artísticos de diversas instituciones académicas que dialogan entre sí.

Los artículos pueden leerse en clave de mapeo de las principales tareas asumidas por la universidad pública: la enseñanza, la investigación y la vinculación comunitaria. Así, contamos con reflexiones surgidas en el marco del trabajo de cátedra; con avances y resultados de procesos de investigación en el campo específico de la educación artística y con relatos de experiencias de acción comunitaria mediada por las artes y la educación. El mapeo mencionado incluye, además, una mirada federal y latinoamericana, dado que varias colaboraciones provienen de instituciones ubicadas en otras localidades de nuestro país y en otros países de nuestra región.

En esta línea, presentamos un **Dossier** titulado *Educación, Artes, Investigación: cruces y articulaciones para imaginar futuros*, elaborado en forma conjunta con el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y pensado entre tres Grupos de Trabajo de CLACSO que articulan artes, educación, comunicación, cultura y política: el GT *Artes, educación y producción transversal de conocimientos*; el GT *Comunicación, culturas y política* y el GT *Artes y política*. El dossier cuenta con cuatro artículos que reflexionan en torno a la investigación en artes como modo político de construcción de mundos y establecen algunas coordenadas para imaginar y planificar formas más empáticas de habitar nuestro presente.

Por otro lado, la sección **Artículos** cuenta con textos que resultan de reflexiones y trabajos realizados en el ámbito universitario de la Universidad de la República (UDELAR, Uruguay) y de la Universidad Nacional de las Artes vinculados tanto a la extensión, la investigación y la docencia. Las temáticas giran en torno a la danza como área de conocimiento y espacio de formación universitaria; a las articulaciones entre arte, memoria y formación docente y a la perspectiva que vincula el currículum oculto con la teoría de los afectos.

En la tercera sección, denominada **Conferencias** y dedicada –como su nombre lo da a entender– a presentar en formato escrito aportes que tuvieron una primera presentación en una instancia oral, ofrecemos las exposiciones del panel *La educación en artes en la formación de nuevas ciudadanías*, organizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente en el marco del Congreso *Revueltas del Arte* de la UNA, realizado en octubre de 2023. Por último, contamos con una **Reseña** de *Innovaciones artísticas y rebeliones sociales*, un libro que recupera textos tempranos (producidos entre las décadas del 60 y del 80) y hasta hoy poco accesibles de un pensador fundamental de nuestra América Latina, Néstor García Canclini.

Desde el primer momento, imaginamos **ARTEDOC: Territorios de la Educación Artística** como una instancia de vínculo, no solo entre instancias académicas sino –muy en especial– con otros espacios del hacer de la enseñanza artística. En otras palabras, con artistas docentes, directivos, gestorxs culturales y toda persona que quiera contribuir a pensar la educación artística en un sentido amplio y democrático.

Hoy, en tiempos en que se torna imperioso defender las artes, la cultura, la educación, en que es necesario reforzar los lazos comunitarios y mantener viva la idea de un proyecto colectivo nacional y continental, reforzamos nuestra convicción de que una revista como esta no es solo el aporte de un área de una universidad al diálogo académico. Creemos que estas producciones pueden ser un valioso aporte a un proceso en el que se juegan sentidos mucho más estratégicos, y profundamente humanos, del que nos sentimos parte.

Esperamos que esta revista nos permita seguir construyendo un diálogo entre quienes investigamos, enseñamos y cocreamos en la universidad, pero también que sea un puente con lxs futuros docentes y educadores en artes, quienes dan vida día a día, en aulas y diversos espacios culturales, a los saberes y prácticas artísticas y culturales, creando vocaciones, abriendo nuevos mundos en un mundo que necesita más que nunca de las artes y de una educación artística que nos ayude a continuar tendiendo lazos más humanos, comunitarios y comprometidos con el cuidado de los territorios que habitamos.



Currículum oculto y afectos

Alejandra Mare¹

¿Qué aprendiste en la escuela hoy?

En los últimos años, las ciencias sociales se interesaron por la reflexión sobre el giro afectivo que ofrece un corpus teórico y metodológico para abordar la relación entre emoción, sensación corporal y cognición (Arfuch, 2016; Ahmed, 2015). En consonancia, en las sociedades actuales se manifiestan con más soltura los afectos tanto en la vida cotidiana como en la política. Esto se puede observar en los programas televisivos que van desde un *reality show* hasta los debates económicos y políticos donde les participantes expresan sus emociones en torno a la grieta² política, sin dejar de mencionar la expresión y la apelación a los afectos durante las campañas políticas. En términos de Arfuch (2016), se transitan tiempos donde se vivencia una sociedad afectiva y la escuela, que desde su origen había quedado al margen del mundo de los afectos, hoy parece estar inmersa en ellos y, en ocasiones, entra en tensión con las tradiciones pedagógicas racionales que imperaron por décadas.

La pregunta del epígrafe, ¿qué aprendiste en la escuela hoy?, admite una variedad de respuestas que no siempre son las deseables. Muchas de ellas se enmarcan en el currículum³ oculto. Las investigaciones sobre currículum oculto surgieron en el campo de la Psicología con Philip Jackson en 1968⁴. Más tarde resultaron de interés de la Didáctica y de la Sociología de la Educación; sin embargo, esta categoría no se vinculó con los afectos ni con las emociones que surgen en las relaciones de poder que la caracterizan. En este artículo se presenta una reflexión sobre la relación entre currículum oculto y afectos, desde los

1. Maestra, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magister en educación y doctoranda por UDESA. Profesora adjunta de la cátedra "Enfoques del currículum" en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes. Investiga sobre temas referidos a la enseñanza de la educación artística y a la historia del currículum de las artes. Se desempeña en formación docente desde hace más de dos décadas. Autora y coautora de artículos y capítulos de libros. Es directora de la colección Alternativa Pedagógica en la editorial Colihue.

2. En la Argentina actual, la grieta refiere a ideologías políticas contrarias y al parecer irreconciliables. A través del término grieta se expresan sentimientos, la angustia de lo que no se puede unir como la gran grieta geológica africana y, al mismo tiempo, el temor por la desaparición de la grieta ante el aumento de poder de una de las partes.

3. En este artículo se usa la palabra currículum con tilde que es de uso extendido en el español en nuestra región en lugar de la voz latina curriculum.

4. Jackson realiza la investigación en EE.UU. en el contexto de las luchas contra el racismo, la Guerra de Vietnam, el avance de las ideas comunistas y del comunismo en América como el antídoto contra las desigualdades económicas y sociales que resultaron las economías liberales. El autor sostiene que las prácticas curriculares se pueden interpretar desde una dimensión oculta. Esta hipótesis fue de gran aporte a la investigación socio-educativa; por ejemplo, se explicaron las razones del fracaso escolar de las minorías. La investigación de Jackson se publicó con el título *La vida en las aulas* en 1990, la 1ª edición fue de 1968, *Life in classrooms*, publicada por Teacher College, Columbia University, New York.

aportes de las teorías de los afectos y los enfoques del currículum. Esto significa asumir la dimensión práctica y social del currículum como sus implicancias éticas y morales en las que se sustentan las relaciones entre estudiantes y docentes en las escuelas.

Se sostiene que el currículum oculto nombra y produce efectos en las emociones como la vergüenza, el desprecio, la humillación que surgen en las relaciones pedagógicas⁵ de aquellos que se convierten en sus víctimas. Las relaciones pedagógicas son relaciones sociales, en este caso entre docentes y estudiantes en la escuela. Toda relación social es una relación en la que surgen afectos. La relación currículum y afectos ha sido negada por la educación moderna. El currículum de masas difundió un patrón de asignaturas a nivel mundial centrado en la moral, la lengua nacional, los contenidos disciplinares, las artes y los métodos para transmitirlos (Benavot, Cha, Kamens, Meyer y Wong, 1991). Se podría pensar que las artes en los planes de estudio cumplían con la finalidad expresiva. Sin embargo, hubo que recorrer un largo trecho en el siglo XX para que esta finalidad definiera las artes como un lenguaje que permite comunicar emociones, sentidos, ideas y comprender e interpretar el mundo. Las artes, desde los primeros planes en el siglo XIX, se centraron en formar el gusto artístico que se definía a partir de ideales de lo bello, del despliegue de la sensibilidad y del amor hacia la armonía musical; pero también estaban al servicio del disciplinamiento moral de los cuerpos. La formación de sensibilidades, a su vez, prescribía las formas de enseñar y aprender centradas en la prolijidad, el aseo, la presentación del trazado, la manera de colorear y la buena caligrafía. La moral subyacía y orientaba todas las enseñanzas. De alguna manera, custodiaba los afectos reducidos al buen y mal comportamiento, que abarcaban desde la manera correcta de los movimientos corporales, la formación del buen gusto, la belleza de los objetos, lugares y acciones donde lo bello era bueno (Mare, 2021). Estas enseñanzas se centraron en lograr la interiorización de conductas y hábitos estereotipados que se fueron naturalizando a lo largo de la escolaridad. Este conjunto de prácticas de la enseñanza actuaba sobre el cuerpo, considerándolo una forma mecánica (Scharagrodsky, 2007).

La escuela fue concebida como un espacio público donde las emociones se relegaban al ámbito privado, el hogar. Las manifestaciones de amor, temor, bronca, odio no parecían atravesar las relaciones sociales en la escuela. Para Dussel (2006) la discusión pedagógica parecía hacerse eco del afecto, y sospechaba del amor cuando lo asociaba al espiritualismo, irracionalismo, a la ternura de la maestra como muestra de debilidad y frivolidad. En la actualidad, los discursos afectivos se consideran una excusa para no enseñar, salvo algunas excepciones como en el nivel inicial, donde el amor se vive en forma de ternura y cuidado. Les niños de corta edad lloran, se ríen, gritan, variadas formas de expresión que la escuela puede tolerar de los niños pequeños. Esas conductas irán desapareciendo a medida que la socialización de los primeros grados ponga en práctica nuevas pautas de socialización que marquen el pasaje de nivel y, al mismo tiempo, los contenidos disciplinares hagan su aparición definitiva a partir del cuarto grado. Ser alumne de primaria significa aprender a ocultar las manifestaciones afectivas típicas de pequeños, donde el amor se entiende como cuidado, se perdió la ternura en el camino y se profundiza la tradicional división positivista entre el intelecto y las emociones. Mientras se avanza en la escolaridad hacia la secundaria y el nivel superior, las emociones y los afectos pierden aún más terreno hasta quedar relegados a los espacios marginales de los baños y pasillos expresados en grafitis, pintadas, carteles.

5. En este trabajo se va a usar relaciones pedagógicas como sinónimo de relaciones sociales en la escuela.

Los discursos pedagógicos decimonónicos propiciaban el lugar de la escuela para el desarrollo de la inteligencia y la moral; y esta división se hace taxativa con los discursos tecnicistas de post Segunda Guerra Mundial que se fundamentaban en la racionalidad científica. Particularmente el tecnicismo skinneriano se centró en la búsqueda de la tecnocratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vemos que a lo largo de la historia de la educación estos discursos despojaron de los afectos a las relaciones pedagógicas, como si fuera posible que ni docentes ni estudiantes pusieran en juego las emociones en las escuelas. Los afectos solo fueron atendidos por las pedagogías de la escuela nueva desde principios del siglo XX. Este discurso pedagógico surgía como alternativa a las pedagogías tradicionales de corte autoritario. Los discursos escolanovistas reposicionaron al alumne en el centro de la escena escolar, donde lo expresivo, las emociones, los afectos adquirieron estatus dando lugar a distintas voces, a la elección y la participación. Se democratiza la escuela, y estas pedagogías descubren el amor. Sin embargo, los discursos afectivos en la escuela se llenaron de sospechas: hoy se asocian con la inteligencia emocional y, muchas veces, con los derroteros en los que se encuentra la escuela desde hace varias décadas (Dussel, 2006).

En este esquema conceptual, se puede plantear una dependencia teórica y ontológica del currículum y de las asignaturas escolares con la pedagogía moderna en tanto constituye un discurso pedagógico. Este es un discurso ordenador de lo que puede “pensarse, nombrarse, hacerse” en el ámbito escolar, y como tal regula una selección de saberes (contenidos); es decir, incluye y excluye aquello que puede decirse y practicarse en los cuerpos de la institución escolar (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 20). El discurso pedagógico cambia históricamente pero mantiene continuidades donde los afectos se hacen presentes en la ternura y el cuidado hacia los más chicos. No obstante, la escuela no problematiza los afectos como constitutivos de las relaciones pedagógicas, y esto sucede en todos los niveles educativos hasta en el grado y postgrado del nivel superior. La vida cotidiana escolar suele desbordar de emociones que no siempre son amorosas. Emociones y afectos también son de interés curricular.

Currículum es un concepto polisémico,⁶ no obstante todos sus significados confluyen en el que se transmitirá a les estudiantes, es un recorte o una selección cultural,⁷ en un determinado contexto socio-histórico con ciertos fines. Entre los contenidos hay algunos que están escritos y manifiestos en variados documentos curriculares, re-

6. Currículum como concepto polisémico permite, en primer lugar, corrernos de definiciones sustancialistas y plantear la complejidad del objeto currículum para ser comprendido, interpretado y problematizado. El currículum lo encontramos escrito en planes, programas, libros de textos, etc. que lo presentan a nivel intencional para ser llevado a la práctica.; En esta aparece el currículum enseñado y el currículum aprendido. Este último también puede estar escrito y registrado en cuadernos de clases y otros productos que hagan les alumnos. En los boletines y en los exámenes se hace presente el currículum evaluado. También es importante mencionar una dimensión no escrita del currículum como el currículum oculto y el nulo.

7. En el sentido común, cuando se habla de contenidos curriculares suele reducirse a “los contenidos” cuyo origen puede ser disciplinar, pero estos son solo una parte constitutiva de lo que se denomina currículum. También se incluyen otros ejes de conocimientos como las artes, las lenguas nacionales, locales y extranjeras; ejes transversales como los valores y normas morales, prácticas corporales diversas y rituales. Estos componentes no son más que clasificaciones de la tarea de enseñar, tarea que necesita identificar objetos a ser transmitidos, ordenarlos y secuenciarlos. Entonces, el currículum presenta el qué y el cómo de la tarea de enseñar que adquiere sentido a partir de concepciones pedagógicas, psicológicas, filosóficas, didácticas que le dan formato a las asignaturas y a las maneras de transmitir y, a su vez, definen y justifican las finalidades tanto de las intenciones como de las prácticas curriculares. El resultado es un objeto complejo al que se denomina currículum, un artefacto de origen histórico de investigación reciente (inicios del siglo XX) que define la tarea de enseñar que la escuela hizo propia.

sultado de políticas curriculares; pero el interés en este trabajo es la dimensión oculta conocida como currículum oculto.

La categoría de currículum oculto⁸ sufrió diversas interpretaciones por disciplinas que hoy forman parte del complejo campo pedagógico. Se opta por los aportes del sociólogo Giroux Henry (1990).⁹ Por currículum oculto entiende a las normas, creencias y valores que se transmiten a los estudiantes “a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p. 73).

El mensaje subyacente asimilado en el contexto pone a las escuelas al servicio del control social. Esto puede entenderse como la legitimación en las prácticas escolares de cuestiones que atentan contra la ética y se refieren al género, raza y clase donde operan “supuestos ideológicos subyacentes a patrones específicos de socialización en las aulas” (Giroux, 1990, p. 74). Desde esta concepción de currículum, en su dimensión oculta condiciona y contradice al currículum oficial; por lo tanto, aquello que hace explícito el currículum oculto atenta contra el derecho a la educación de las personas. En este sentido, el currículum oficial puede ser entendido como la estrategia política y social que garantiza a nivel intencional el derecho a la educación en las sociedades democráticas. El derecho a la educación no solo es un derecho político, sino es un derecho humano.¹⁰

Sarah Ahmed (2015) sostiene que las emociones son prácticas sociales y culturales que se asumen en el cuerpo social. Desde esta perspectiva, las prácticas escolares donde opera el currículum oculto no siempre son conscientes ni son el resultado de la autoexpresión. La autora se pregunta qué hacen las emociones que se ponen en juego en las relaciones sociales. Cuando opera el currículum oculto, actúa sobre las subjetividades y, particularmente, sobre las víctimas que sienten vergüenza, humillación, desprecio, y la mayoría de las veces asumen la responsabilidad de lo que les pasa. En la escuela docentes, directivos, estudiantes, familias ven a las víctimas como débiles, sin posibilidad de defenderse, y en ocasiones se les atribuye poca inteligencia. Las manifestaciones en las prácticas sociales que pueden ser interpretadas como currículum oculto se invisibilizan. “De eso no se habla”, nadie quiere involucrarse aunque se vivan situaciones de crueldad extrema que pueden llegar al acoso, al abuso, al *bullying*¹¹

Los estudiantes que se sienten diferenciados al relacionarse con otros sienten vergüenza por su condición social, por su forma de hablar, de vestir o por tener costumbres de

8. En la Argentina, esta categoría fue conceptualizada por primera vez por la Didáctica que considera al currículum oculto como una dimensión que posibilita la alternativa, la creatividad, la crítica debido a que están clausuradas en el currículum oficial. No acuerdo con esta concepción debido a que todo diseño curricular (currículum oficial) en regímenes democráticos es el resultado de decisiones políticas en distintos niveles (nación, jurisdicciones provinciales y CABA) hasta llegar a las aulas. En cada nivel se recontextualiza y al llegar a las aulas también, dando lugar a una autonomía relativa que es un margen de libertad y dejan lugar al docente y otros actores sociales para la participación en el diseño de sus propuestas de enseñanza. En esta perspectiva las propuestas curriculares funcionan como referentes de las prácticas de enseñanza. Estos modelos curriculares son abiertos y flexibles. Por otra parte, todos los diseños curriculares empiezan por la propuesta de la formación crítica de docentes y estudiantes, la creatividad. No se desconoce que todo currículum prescribe enseñanzas pero siempre deja un margen de libertad y autonomía. El tema es de una complejidad que excede el objetivo de este trabajo.

9. Henry Giroux (1942) es un sociólogo norteamericano que se define como neomarxista. Recoge los aportes de Antonio Gramsci, Paulo Freire y John Dewey. El autor plantea una concepción completamente negativa del currículum oculto y es la sostenida en este trabajo.

10. Los DDHH son inherentes a la persona humana y se caracterizan por ser universales y naturales de los seres humanos, inviolables, inalienables, intransferibles, progresivos. Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

11. Según numerosos autores, el *bullying* escolar se produce ante la ausencia de la autoridad de los adultos responsables donde comienzan a primar sin regulación formal las normas de los estudiantes (Narodowski, 2012).

áreas rurales en escuelas urbanas, por ser diferentes en los casos de identidad de género. La vergüenza tiene un aspecto disciplinador en tanto normaliza; es decir, indica cómo deben ser los comportamientos sociales de los estudiantes en la escuela (Ahmed, 2015). Las emociones como la vergüenza orientan los modos de estar con otros, dado que tienen un poder diferenciador y un efecto performativo; es decir que nombran y producen efectos, así funcionan alienando la manera de habitar el lazo social con otros (Arfuch, 2016).

El siguiente caso presenta una interpretación de cómo puede operar el currículum oculto donde se involucran cuestiones de género, edad, personalidad. Sucedió durante una clase de Educación Física, en una escuela de gestión privada de la CABA que incorpora sectores medios. Era una de las primeras clases al comenzar 4 grado. El profesor presentó algunas reglas para que los estudiantes tuvieran cuidado al tirar la pelota. Le preguntó al grupo quién quería pasar al centro para que él diera indicaciones sobre lo que no debían hacer al tirar la pelota. Recurrió a la dramatización del contraejemplo. Todos los alumnos levantaron las manos ansiosos para pasar. El profesor eligió a una alumna que sería “el modelo”, y luego procedió con meticulosidad a tirarle una pelota en dirección directa a su cara. El golpe fue doloroso, pero seguramente las consecuencias fueron agravadas por la humillación y las consabidas risas del grupo. La clase siguió normalmente con un detalle: la alumna lloraba desconsoladamente.

El dolor tuvo poca importancia a nivel físico, pero fue central a nivel afectivo debido a que la niña transitó una experiencia cargada de desconcierto que le produjo vergüenza de haberse prestado voluntariamente a ser injuriada. “Es tan tímida que no sabe defenderse”, decían los padres. Esa debilidad la convirtió en un objeto de descarga de ansiedades y crueldades del grupo y del docente. La construcción de la norma genérica binaria ubica a las niñas como las “bobas”, más lentas y torpes que los varones en las clases de Educación Física. Por eso puede pensarse que este docente eligió a una niña, una en particular que era tímida, sonriente, amable, respetuosa de la autoridad y de sus amigos, buena compañera, no conflictiva, todos atributos que para las ideologías de género forman parte de lo femenino. Estas cualidades que debilitaron a la alumna, empoderaron al profesor, un varón fuerte, autoritario, “un macho”, que marcó jerarquía en la clase con su método para enseñar y dejó al resto de los estudiantes como los soldados obedientes, muertos de risa por la sorpresa y también por el placer y la tranquilidad de no haber sido elegidos para ser humillados. Retomando la pregunta del epígrafe, ¿qué aprendiste en la escuela hoy?, la clase se podría titular “La educación de las niñas”, refiriéndose a la regulación del cuerpo femenino en la escuela. En este caso, el sentimiento de vergüenza de la niña se expresa en su aspecto disciplinador como modelador del escenario educativo, la clase de educación física donde el cuerpo se pone en el centro.

En el currículum oculto siempre se dan relaciones de dominación en los contextos escolares. Las relaciones sociales siempre son relaciones de poder pero se caracterizan por el dinamismo, salvo cuando se cristalizan y se transforman en relaciones de dominación, donde algunos se fortalecen y otros se debilitan, producto de la relación en ese contexto.

Para que el currículum oculto opere en la práctica es necesaria una multitud de estudiantes en un aula o salón de gimnasia o en un recinto donde la comunicación sea jerárquica con cierto orden de la distribución de personas en el espacio y en el tiempo. También se precisa de la alabanza a algunos y del desaire a su contrafigura, los no-alabados, que son los que se diferencian por portar algún rasgo que puede ser su pertenencia étnica, ser pobres o ambas cosas. En nuestro país, la población más

afectada en la inclusión en las escuelas es la perteneciente a pueblos originarios y la inmigración reciente latinoamericana y africana¹².

En cuanto a las cuestiones de género abundan situaciones como el caso presentado, pero también hay muchas más, donde estudiantes niñas, jóvenes y adultes son degradados en las relaciones escolares, a pesar de que los movimientos feministas han instalado en la sociedad actual la problemática de género,¹³ además de la dificultad de inclusión real en las escuelas de las personas por fuera de la heteronorma, como homosexuales, binaries, transexuales. Blas Radi y Moira Pérez (2014) plantean que en nuestro país, ante la urgencia de sumar la perspectiva de género en las instituciones educativas, ésta no se incorporó con una reflexión profunda. No es suficiente con incorporar la Educación Sexual Integral (ESI), si no estamos planteando una problemática más amplia y compleja como el currículum oculto. A este estado cosas, se le suma que las investigaciones sobre la dimensión oculta del currículum fueron escasas a pesar de que las reformas curriculares enriquecieron los debates educativos con su correlato en la formación docente desde el regreso de la democracia hasta nuestros días. Sin embargo, las sucesivas reformas curriculares de las últimas décadas suelen quedar varadas en el terreno alto, en términos de Goodson (2003), donde se limitan al agregado de asignaturas y a algunas cuestiones metodológicas y psicológicas sin plantear la problematización que implica considerar los afectos en las relaciones pedagógicas en las prácticas curriculares.

A modo de cierre

Desde las teorías de los afectos, el giro afectivo aborda la dimensión afectiva de los fenómenos sociales en relación a la vida cotidiana, en las instituciones y en el espacio público; es decir, en las prácticas sociales y políticas (Arfuch, 2016).

La escuela como espacio público se organiza a través del currículum escolar en sus distintas dimensiones, las manifiestas y la oculta. El currículum oculto suele invisibilizar los afectos y las emociones de las relaciones sociales escolares como la vergüenza, la humillación.

El sentimiento de vergüenza surge en los vínculos cuando se genera una tensión ante el miedo de desentonar, de transgredir una norma social en la vestimenta, las maneras de hablar; es decir que siempre está latente la amenaza de sentir vergüenza. En el marco de la dimensión oculta del currículum se generan relaciones sociales que también son políticas, en tanto son relaciones de dominación que producen vergüenza. Sentir vergüenza tiene un carácter *performativo*; es decir, da forma al lazo social, orienta la acción con implicaciones éticas y morales en los contextos escolares. El currículum oculto es el escenario propicio para prácticas indeseables, de carácter *performativo* que van desde la humillación hasta el acoso y abuso extremo del *bullying*.

12. Esta es la inmigración más pobre. La mayoría proviene de áreas rurales, han estado desescolarizados y hablan las lenguas locales de los lugares de origen. La inmigración asiática se asimila con la población nativa. La asimilación es integrarse como inmigrante a la cultura nacional, borrando la cultura de origen. No obstante, en la CABA hay escuelas estatales bilingües (castellano-mandarín). La colectividad coreana que ingresó en los noventa se organizó de manera guetaria. En este trabajo no se amplía este tema demográfico porque no es objeto de estudio.

13. En la Argentina se sancionaron numerosas leyes que defienden los derechos de las mujeres, la identidad de género, el matrimonio igualitario. Se pueden mencionar la Ley No 27.610 Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), del 2021. El matrimonio igualitario fue una modificación del Código Civil en el 2010. La Ley de identidad de género N° 26.743 de 2012.

Referencias

- Ahmed, Sarah** (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Arfuch, Leonor** (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *Signis*, 24, pp. 245-254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066848013>
- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo** (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Benavot, Aaron; Cha, Yun-Kyung; Kamens, David; Meyer, John y Wong, Suk-sing** (1991). El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales [en línea]. *Revista de Educación*, (295), 317-344.
- Dussel, Inés** (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 145-158). Buenos Aires: Del Estante/CEM.
- Giroux, Henry** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós MEC.
- Goodson, Ivor** (2003). *Estudios del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mare, Alejandra** (2021). *La preparación de maestras y maestros para la enseñanza de las artes en la educación común argentina : 1870 a 1916* [tesis de maestría]. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación. <https://repositorio.udea.edu.ar/items/9a302880-e373-4431-9055-e343310ec627>
- Narodowski, Mariano** (2012). El bullying como sustituto de la vieja indisciplina: Estrategias frente a la disolución de la autoridad adulta. *Revista Linhas*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.5965/1984723813022012140>
- Radi, Blas y Pérez, Moira** (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía. *Actas de las XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sharagrodsky, Pablo** (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://www.academia.edu/8074882/_El_cuerpo_en_la_escuela_

Las formas de la memoria

Una mirada desde las artes y la formación de docentes

Victoria Orce¹

La pregunta por el lugar de las artes en la educación y, más específicamente, en la formación de docentes, atraviesa muchos de los debates actuales sobre la educación artística. Si pensamos la formación docente desde una perspectiva crítica que incorpora la sensibilidad afectiva y creativa, podemos hablar entonces de una sinergia entre arte y pedagogía.

Desde nuestra perspectiva,² las experiencias educativas vinculadas al campo de las artes habilitan la construcción de sentidos culturales y de subjetividad política por parte de lxs docentes en formación en una apuesta por otras posibilidades de formación de ciudadanías, más abiertas a la participación democrática. Las artes tienen una dimensión disruptiva con un potencial transformador de lo educativo, aunque no siempre reconocido frente al lugar que tradicionalmente se les asignó en la escuela: como instrumento para enseñar otros contenidos, como decoración, pasatiempo o espacio para la libre expresión de lxs alumnxs.

En este artículo me propongo compartir algunas reflexiones en torno a los cruces y articulaciones entre arte, memoria y formación de docentes.

Como punto de partida, me interesa compartir una frase de Suely Rolnik (2019) de su libro *Esferas de la insurrección*:

espero que los/las/les lectores encuentren en los ensayos de este libro algunas resonancias de los afectos de la fuerza del presente en su propio cuerpo, que germinen palabras que digan matices y embriones de futuros que se anuncian más allá del sofocamiento. (p. 29)

1. Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y Magister en Escritura Creativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina). Profesora Titular de la asignatura Enfoques del Currículum en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes, en donde se desempeña como Coordinadora de Investigación. Dirige los proyectos de investigación "Sistematización de prácticas de ESI en la educación artística" y "La Educación Artística entre la intención y la realidad curricular. Experiencias de enseñanza de las artes en el nivel primario" en la UNA. En la UBA se desempeña como docente-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige un proyecto UBACyT sobre "Arte, memoria y proyectos en la formación docente". Ha publicado artículos en libros y revistas académicas sobre arte, educación, subjetividades y formación docente entre otras temáticas.

2. Los temas y reflexiones propuestas en este artículo forman parte del trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación: UBACyT "Arte, memoria y derechos en la formación de docentes. La subjetividad política de lxs docentes a cuarenta años de democracia", Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina y Proyecto PIACyT "Sentidos y propósitos de la educación artística en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires", Universidad Nacional de las Artes, Área Transdepartamental de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina.

La palabra resonancia, si bien remite a una amplia variedad de campos de sentido e integra el lenguaje coloquial, abre una perspectiva interesante para pensar nuestra relación con el mundo (Rosa, 2020). Para Noé Jitrik, la resonancia se genera desde un lugar y utiliza determinados medios, pero se expande y cobra significado más allá de aquello que la originó y “está en el convencimiento y en la memoria, en la credibilidad y la persuasión, es lo que nos permite palpar” (Jitrik, 2021).

Palpar y abrir otros modos de relacionarnos con el mundo, más vibrantes y menos agresivos, que habiliten nuevas formas colectivas de vida y nuevos sentidos acerca del pasado y la memoria social, son algunos de los desafíos de las artes en sinergia con la educación.

Los contextos en disputa y la potencia de la memoria: resonancia política

Decir que nos encontramos en un contexto de crisis se fue convirtiendo en algo habitual, casi de sentido común en los últimos tiempos. El avance brutal de las políticas neoliberales se fue agravando desde la llegada al Gobierno nacional del anarcocapitalismo y, de a poco, se van sintiendo sus efectos en la sociedad argentina.

En nuestro país se viene instalando, desde hace años, un escenario de fuerte disputa por los sentidos de la educación y de la cultura que habilitaron la reemergencia de discursos que opacan las experiencias sociales e impulsan la acción de los sujetos en términos individuales (Orce, Loyola, Tarrio y Martelli, 2021). En palabras de Suely Rolnik (2019), podríamos decir que estamos viviendo en un régimen colonial-capitalístico, que tiende a irrumpir el trabajo colectivo de pensamiento-creación que busca preservar la vida a través de acciones micropolíticas vinculadas a las artes. La situación fue escalando mucho más allá con la instalación progresiva de los discursos de odio y las ideologías autoritarias, en lo que Ezequiel Ipar (2023) caracteriza –referenciando a Rita Segato–, como *democracia cruel*: una forma de gobierno que normaliza los efectos regresivos de la crisis y cosifica a los ciudadanos. De esta manera se instala un sistema de prácticas crueles que pretenden borrar la historia y desconectar la democracia de los derechos humanos, al tiempo que se invisten de un atractivo mensaje de cambio y futuro prometedor. Este marco de disputas y tensiones afecta a las prácticas de enseñanza e incide en el desarrollo curricular al habilitarse cuestionamientos de sentido común contra algunos contenidos tildados de ideológicos, como el género y la educación sexual integral, o vinculados a los consensos de memoria, verdad y justicia alcanzados tras cuarenta años de democracia, entre otros.

Uno de los elementos centrales de la formación de subjetividades en el marco neoliberal es la gestión de la sensibilidad y el establecimiento de modos de vida determinados y estandarizados por el mercado, frente a las formas de vida que cuestionan las linealidades impuestas y muestran una incompatibilidad sensible con tales imperativos (Sztulwark, 2020). Una tendencia clara en este sentido la aporta la preeminencia que la educación emocional viene teniendo desde hace ya varios años, avalada desde los discursos pedagógicos oficiales y orientada hacia el control individual de la propia emocionalidad y su sumisión a la racionalidad. Lo que se produce en este contexto es un “apagón de la sensibilidad y de la razón” (Berardi, 2021, p. 14); el conocimiento es reemplazado por la información breve e instantánea que no deja margen a la conciencia, entendida como capacidad de elaboración subjetiva y reflexión acerca del contenido de la información.

Nuestra relación con el mundo está mediada por los contextos y las condiciones estructurales (económicas, sociales, culturales) que nos rodean y nos forman como sujetos que vemos al mundo como lo que está disponible en términos utilitarios, extractivistas y agresivos. Hartmut Rosa (2020) propone una sociología de la relación con el mundo en la que el sujeto experiencial se vincula con el mundo de manera no alienada, con capacidad de resonancia y articulada con el presente. El autor plantea el concepto de resonancia no como metáfora ni como un estado emocional, sino como un modo de relación con el mundo que abarca cuatro rasgos: la conmoción, la capacidad de respuesta, la transformación y la indisponibilidad. La disponibilidad viene de la mano de la cultura de la inmediatez, de la necesidad de consumo en una carrera por lograr el acceso individual a lo que se desea en el menor tiempo posible, lo que conlleva a la alienación social. La resonancia, al contrario, es colectiva, requiere de la presencia de otras personas, de objetos culturales o de la naturaleza y dejarse conmover, reaccionar afectivamente, transformarse y sobre todo, tomar conciencia de la indisponibilidad del mundo.

Otro aporte para pensar las subjetividades del capitalismo neoliberal actual lo brinda Boaventura de Sousa Santos (2018), quien se refiere a la producción hegemónica de subjetividades conformistas y resignadas. Esta situación nos pone frente al desafío de promover la formación de subjetividades rebeldes, desde una perspectiva contrahegemónica, convocando a constituir una ecología de saberes (Sousa Santos, 2018, p. 26). La memoria, para Elizabeth Jelin (2021), es siempre colectiva e impacta en la construcción y reconstrucción de identidades en las sociedades que han vivido tiempos de violencias traumáticas. Por eso resulta más pertinente hablar de memorias en plural, en tanto procesos subjetivos que se enmarcan en relaciones de poder y que deben ser historizadas para pensar y analizar los sentidos del pasado (p. 24). Las manifestaciones artísticas, las marchas populares en conmemoración de las víctimas de terrorismo de Estado, se relacionan con la idea de la creación artística como escena micropolítica. La pedagogía de la memoria se fue configurando alrededor de la pregunta por la transmisión intergeneracional del legado histórico para, entre otras cuestiones, generar condiciones para la no repetición del pasado violento³.

La revisión del pasado reciente y la elaboración de sentidos sobre el mismo no está exento de tensiones y disputas. En general estas acciones son llevadas adelante para fortalecer los principios democráticos y los derechos humanos en períodos post-dictatoriales y requieren del trabajo de diversos actores sociales (organismos de derechos humanos, colectivos de artistas, docentes y educadores, investigadorxs, instituciones educativas, entre otras).

La revisión de la historia reciente da lugar a la construcción de relatos y narraciones que no son solo discursivas, sino también performativas. Entender la memoria como performance implica pensarla como un conjunto de acciones reiteradas: “la práctica de recordar entrelaza palabras, silencios, imágenes, artefactos, cuerpos y lugares” (Piper-Shafir, Fernández-Droguett e Ñíguez-Rueda, 2013, p. 23). Los autores investigan con enfoque etnográfico los actos conmemorativos que tienen lugar en Chile y analizan las formas de ritualidad social, los símbolos, la teatralidad y las estéticas que las caracterizan. Estas manifestaciones populares en los espacios públicos representan modos artísticos de expresión de los sentidos del pasado que asumen

3. Son muy importantes y necesarios los aportes que realiza Martín Legarralde (2022) sobre la pedagogía de la memoria en el libro *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*.

los sujetos que participan. En los institutos de formación docente de nivel inicial y primario con los que trabajamos en nuestros proyectos de investigación, se llevan a cabo experiencias artísticas y pedagógicas –enmarcadas en los planes de estudio– en colaboración con organismos de derechos humanos. Dichas prácticas interrumpen lo cotidiano, hacen cuerpo, generan identidad colectiva y crean realidades.

Arte, conocimiento y educación: resonancia y temporalidad

La tradición hegemónica cristaliza una concepción dicotómica del pensamiento, donde la razón y la emoción se presentan como polos opuestos, instalando una visión unívoca del mundo que valora el conocimiento científico y técnico por sobre la cultura humanística y artística. Denise Najmanovich (2005) señala que las posibilidades cognitivas de los sujetos fueron limitadas por esta lógica clásica de pensamiento dicotómico, produciendo la naturalización de aquello que se considera evidente. Esta noción de conocimiento único invisibiliza otras formas de conocimiento alternativas y reduce al arte al espacio de lo no cognitivo, ocultando el hecho de que la experiencia estética es una experiencia cognitiva.

Tomando a Rancière (2011), podríamos sostener que para que haya arte se precisa una mirada y un pensamiento que lo identifique y promueva un discurso interpretativo. La propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica ni por la cualidad de ser bello, sino por la forma de aprehensión de lo sensible. Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espacio-temporales, dar visibilidad a nuevos objetos y dar voz a otros sujetos históricamente acallados.

Frente al lenguaje hegemónico del logocentrismo, las artes se presentan como un conocimiento con una mayor carga emotiva, afectiva y expresiva y facilitan el diálogo intercultural. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica y la formación docente, resulta imprescindible abrir las puertas a un bagaje amplio de posibilidades culturales para generar prácticas formativas renovadas y tender puentes entre las culturas diversas de alumnos/as y docentes, de la escuela, de los territorios y los contextos más amplios.

Las artes performáticas aportan valor político y acontecimental, que navega entre lo efímero y lo que permanece en la memoria. Se trata de campo crítico y experimental que genera saberes específicos desde los cuerpos, con capacidad para cambiar el estado de las cosas, imaginar otros mundos posibles y crear realidades. La performance implica tiempo suspendido y precariedad. Lo precario (que no es equivalente a lo efímero) pone en suspenso lo establecido, es una dinámica diferente y complementaria. Lygia Clark sostiene que lo precario es potencia, modo de creación y producción que cuestiona la “cristalización estática en la duración” (Fabiao, 2019, p. 27).

También la escuela implica un tiempo de suspensión y separación del hogar, de la sociedad, del mercado laboral productivo. La escuela produce tiempo libre, abre la posibilidad de romper con el tiempo lineal, lleva a los jóvenes al tiempo presente y los libera tanto del pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (y perdido). El de la escuela es un tiempo y un espacio intermedio, un lugar y un tiempo para las posibilidades, para la libertad, es un tiempo de profanación que se torna público (Masschelein y Simons, 2014).

La cuestión de la temporalidad se complejiza al considerar los trabajos de la memoria, ya que la construcción de sentidos sobre el pasado histórico se realiza en el presente y se proyecta hacia el futuro. Entonces, la memoria (y las memorias) se ubican en un presente en el que se resignifican las experiencias del pasado en pos del futuro, en una dinámica en la que se ponen en juego los escenarios sociales y políticos, las subjetividades individuales y colectivas y las múltiples interpretaciones y sentidos, que pueden ser consensuados o disputados (Jelin, 2021).

A modo de conclusión

La subjetividad está atravesada por el tiempo, articula memoria –tradición, identidad– y visión de futuro, y potencialmente habilita la capacidad de construir proyectos (Zemelman Merino, 2010). Sin embargo, los factores contextuales políticos y económicos moldean el deseo de las personas y estandarizan modos de vida mercantilizados. En cambio, si lxs sujetos desarrollan su capacidad de proyección, pueden llegar a articular formas de vida creativas, sensibles, con capacidad de resonancia y de hacer disidencia (Sadin, 2023), promoviendo experiencias y acciones colectivas alternativas.

Las artes tienen el poder de abrir la mirada y crear otras formas de relación con el mundo, más expansivas hacia la constitución de subjetividades singularizantes (opuestas a la masificación), potenciando la creatividad (Rolnik, 2019).

Las escuelas y las instituciones de formación docente, en tanto ámbitos públicos situados en sus territorios, promueven espacios y generan tiempos para que lxs estudiantes que las transitan expandan sus visiones del mundo, descubran otras perspectivas y asuman sus propios posicionamientos.

Las pedagogías decoloniales nos abren la pregunta por el lugar de las prácticas artísticas como acción pedagógica, más allá del currículum formal, hacia la posibilidad de transmitir otros saberes y haceres intersubjetivos, dando lugar para la sensibilidad.

La resonancia nos abre el acceso a otras formas de habitar el mundo, menos aceleradas y en mejores condiciones para dejarnos afectar y transformar por las experiencias que no se encuentran disponibles a simple vista. La capacidad de resonancia no se sostiene de manera individual; por el contrario, se necesita estar en contacto con otras personas, con la naturaleza, con la cultura para compartir las esperanzas y las expectativas de futuro y así sostener y fortalecer la memoria colectiva.

Referencias

- Berardi, Franco "Bifo"** (2021). *La segunda venida. Neo Reaccionarios, guerra civil global y el día después del apocalipsis*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Fabiao, Eleonora** (2019). Performance y precariedad. En: Hang, Bárbara y Muñoz, Agustina (comp.). *El tiempo es lo único que tenemos*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ipar, Ezequiel** (2023). Los nudos ideológicos de la democracia y el diagnóstico de la época. En Ipar, Ezequiel; Cuesta, Micaela y Wegelin, Lucía (ed.). *Discursos de odio. Una alarma para la vida democrática*. San Martín: UNSAM Edita.
- Jelín, Elizabeth** (2021). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jitrik, Noé** (5 de noviembre de 2021). Resonancias. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/379748-resonancias>
- Legarralde, Martín** (coord.) (2022). *Educación, historia reciente y memoria. Investigaciones y aproximaciones metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0>
- Najmanovich, Denise** (2005). Estética del pensamiento complejo. *Revista Andamios*, a. 1(2), pp. 19-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a2.pdf>
- Orce, Victoria; Loyola, Claudia; Tarrío, Laura y Martelli, Susana** (2022). Pedagogía de la memoria en la formación docente: experiencias artísticas en las disputas contemporáneas. En Moisés Mañas Olmo, María Jesús Márquez García, Piedad Calvo León y Virginia Martagón Vázquez, *Conocimiento, experiencia y compromiso social en la formación del profesorado. Redes para la transformación*. Madrid: Dickinson.
- Piper-Shafir, Isabel; Fernández-Droguett, Roberto e Íñiguez-Rueda, Lupicinio** (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Phykhe*, 22(2), pp. 19-31.
- Rancière, Jacques** (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Rolnik, Suely** (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rosa, Hartmut** (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.
- Sadin, Éric** (2023). *Hacer disidencia. Una política de nosotros mismos*. Barcelona: Herder.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten** (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sousa Santos, Boaventura de** (2018). *Construyendo epistemologías del Sur. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sztulwark, Diego** (2020). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra
- Zemelman Merino, Hugo** (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27). <http://journals.openedition.org/polis/943>

Coreografías integrales

Aportes de la extensión crítica a la formación universitaria en danza

Natalia Burgueño¹
Veronica Anzalone²
Melisa García³

Introducción

Este texto recoge aportes de la extensión crítica al desarrollo de la danza como área de conocimiento y espacio de formación universitaria. Partimos de nuestras experiencias recientes en extensión y del *Foro Danza y Extensión. Cuerpo, movimiento y creación. Pasado, presente y futuro* que coordinamos como docentes y estudiantes de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes (Fartes) de la Universidad de la República (Udelar). Este foro nos permitió recoger información sobre diferentes prácticas y abordajes en relación a la danza y la extensión y sobre distintos abordajes de la extensión en su relación con el cuerpo y las prácticas artísticas, acorde los diferentes contextos institucionales y territorios en los que se realizan. Las reflexiones que recogemos se orientan a visualizar la importancia de las prácticas de extensión en la formación universitaria en danza como forma de: 1- proponer a las estudiantes en un rol activo en relación a su trayectoria y actividad estudiantil, 2- habilitar la articulación de sus trayectorias curriculares con sus prácticas artísticas, activistas, laborales, barriales, etc. fuera del ámbito institucional educativo, y 3- brindar experiencias interdisciplinarias que ponen en relación conocimientos y prácticas de la danza con comunidades y/o territorios específicos fuera del ámbito institucional.

El *Foro Danza y Extensión. Cuerpo, movimiento y creación. Presente, pasado y futuro* se llevó a cabo entre los años 2021 y 2022, coincidiendo con la aprobación de la

1. Bailarina, docente y gestora de cosas que promuevan y celebren danzas. Egresada como Intérprete en Danza Contemporánea de las ENFAS-SODRE, próxima a egresar de la Licenciatura en Danza en la Udelar. Docente ayudante contratada de la Unidad Académica Danza y Sociedad del Instituto de Artes Escénicas de la Facultad de Artes Udelar. Profesora de danza en Educación Primaria. Integrante del equipo del Encuentro de Danza Emergen y del Festival Itinerante de Danza y Performance, co-coordinadora del grupo de estudios Danzas de acá, militante en organizaciones sociales y culturales.

2. Performer y creadora escénica. Profesora Adjunta del Instituto de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de la República. Docente del Profesorado de Danza en el Consejo de Formación en Educación (ANEP). Docente de la carrera de Danza Contemporánea de las Escuelas de Formación Artística del SODRE. Maestranda en Ciencias Humanas, opción: Historia y Teoría del Teatro, en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

3. Performer, creadorx y docente en danza. Licenciada en Educación Física y formada en danza contemporánea en Espacio Jexe! Baila y crea en colectivos independientes, habitando la calle y el teatro. Docente Asistente en la Unidad Académica Estudios del Cuerpo del Instituto de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de la República. Forma parte del Espacio de Formación Integral Prácticas lúdicas y artísticas en la Unidad Penitenciaria 6 de Punta de Rieles. Maestrando en Estudios coreográficos: investigación y performance del Centro Coreográfico Nacional de Montpellier, Francia.

creación de la Facultad de Artes en el Consejo Directivo Central de la Udelar,⁴ en 2021, y con el egreso, en 2022 de la primera generación de la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de dicha universidad. Esto implicó la finalización de la etapa de implementación del plan de estudios⁵ de esta licenciatura y la proyección hacia la conformación en el año 2023 del Instituto de Artes Escénicas que integraría, junto al Instituto de Música y el Instituto de Bellas Artes, la actual Facultad de Artes.

Este foro se presenta en un momento propicio para la evaluación y proyección de la Licenciatura en Danza, abriendo espacio al intercambio y la reflexión sobre cómo mejorar la calidad y el alcance de la enseñanza que se imparte, más específicamente en relación a los aportes que las prácticas extensionistas pueden realizar en esta dirección. Quienes escribimos, convocamos a este foro a partir de inquietudes compartidas en relación a cómo impulsar la extensión dentro de esta carrera, a qué espacios y qué tipo de extensión podríamos proyectar en el marco de la creación del Instituto de Artes Escénicas y de las nuevas Unidades Académicas⁶ que lo integran, cuyos cometidos se orientan no sólo a la enseñanza sino también al desarrollo de las funciones de extensión e investigación.

El desarrollo de la danza como espacio académico e institucional es parte de un proceso de creciente institucionalización en lo que Calisto (2023, p. 52-57) denomina como “la primavera de la danza” y del cual nosotras, como artistas e integrantes activas de la comunidad de la danza, venimos participando. Este proceso se localiza geográficamente en Montevideo, específicamente en el centro de la ciudad, y hace que cada vez más personas accedan a formación en danza. Por otra parte, esto se extiende a las infancias y adolescencias, en tanto, desde el 2008 la expresión corporal se incluye en el Programa de Educación inicial dentro del Área de Conocimiento Artístico, y en la reformulación 2006 de Educación Secundaria, como Expresión Corporal y Danza dentro del Bachillerato diversificado, opción Arte y Expresión. Esto da lugar a una creciente apertura de espacios de formación terciaria en danza en instituciones educativas públicas y privadas. Por esta razón, nos pareció importante incluir en la convocatoria del Foro proyectos de extensión asociados a formaciones terciarias en danza fuera de la Udelar como antecedentes y referencias para pensar los aportes de las prácticas extensionistas a la Licenciatura en Danza Contemporánea.

Nos proponemos, así, compartir algunos aportes que, consideramos, realizan las prácticas de extensión a la formación en danza en general y a la formación universitaria en danza en particular. Asimismo, mencionaremos algunas zonas de confluencia que identificamos entre las orientaciones pedagógicas que propone la extensión crítica y las metodologías de enseñanza y de creación artística utilizadas en la Licenciatura en Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la Udelar. Entendemos que señalar estos puntos aporta a su conceptualización, visualización y valorización fomentando su mayor desarrollo. Finalmente, nos detenemos en el plan de estudios y en el perfil de egreso de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes como orientación para problematizar sobre la necesidad y/o el aporte que el desarrollo de proyectos de extensión que incluyan la participación estudiantil puede hacer en esta dirección.

4. <https://udelar.edu.uy/portal/2021/09/consejo-directivo-central-aprobo-la-creacion-de-la-facultad-de-artes/>

5. <https://www.artes.udelar.edu.uy/carrera/licenciatura-en-danza-contemporanea/>

6. Las unidades académicas que integran actualmente en Instituto de Artes Escénicas son Estudios de Danza, Estudios del Cuerpo, Teatralidades, Creación en Danza, Danza y Sociedad y Diseño Escénico.

De la pregunta a la acción

La Licenciatura en Danza abrió sus puertas en la actual Facultad de Artes en 2018. Ese año se desarrolló la actividad central de extensión, *Archivos del pasado, cuerpos del presente, movimientos del futuro*, brindando un espacio de acercamiento de docentes y estudiantes de esa carrera a la larga tradición en relación a la extensión del entonces Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA).⁷ En esta misma dirección, el Programa Artístico del Oeste (PADO), impulsado por el Taller López de la Torre de IENBA, convocó a docentes y estudiantes de la Escuela Universitaria de Música (EUM), del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y de la Licenciatura en Danza a un trabajo de intervención en el Corredor Cultural del CCZ 18 (Municipio A). Este proyecto buscó acompañar y co-crear las presentaciones en el Corso de Paso de la Arena, llevadas adelante por las organizaciones barriales, dando lugar a la creación de lazos entre vecinos y actores universitarios que orientaron luego el desarrollo de diferentes proyectos en ese territorio, así como la creación de redes de solidaridad que luego en la pandemia fueron fundamentales.

Por otra parte, en paralelo a la implementación de la Licenciatura en Danza y con participación de docentes y estudiantes de esta carrera junto a docentes y estudiantes del Instituto de Educación Física, de la entonces Escuela Universitaria de Música y del Programa Integral Metropolitano, se conformó el Espacio de Formación Integral⁸ Prácticas Lúdicas y Artísticas (EFI-PLA) con el fin de tejer puentes entre el adentro y el afuera de la Unidad Penitenciaria número 6 ubicada en Punta de Rieles. Este espacio continúa trabajando hasta la fecha y se orienta hacia la acción colectiva, propiciando encuentros y prácticas entre personas privadas de libertad y actores universitarios, habilitando experiencias vinculadas a lo artístico y lo lúdico en dicha unidad y abriendo diferentes modalidades de integración estudiantil al desarrollo de este espacio⁹. Los mencionados antecedentes se presentan como nuestras primeras prácticas en extensión, en las cuales nos encontramos con el desafío de poner en diálogo saberes y prácticas de danza con territorios y equipos de trabajo específicos desde un abordaje interdisciplinario y social de la danza como área de conocimiento dentro de la Udelar.

El *Foro Danza y Extensión, Cuerpo, movimiento y creación. Pasado, presente y futuro* fue un encuentro entre actores universitarios y no universitarios, orientado hacia la reflexión, investigación y proyección de la extensión dentro de la Licenciatura en Danza de la Facultad de Artes de la Udelar. Las tres acciones que se desarrollaron en este foro tuvieron como propósitos: 1- indagar sobre los territorios, las comunidades y las modalidades en las que se viene desarrollando la extensión y la danza, fuera y

7. La licenciatura en danza se crea en un inicio asociada al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Posteriormente, la creación de la Facultad de Artes se conforma a partir de la integración del IENBA con la Escuela Universitaria de Música (EUM) transformándose ambos en Institutos de Bellas Artes e Instituto de Música, y conformándose el Instituto de Artes Escénicas en donde se sitúa actualmente la Licenciatura en Danza.

8. Los espacios de formación integral (EFI) son aquellas prácticas curriculares que articulan las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión en la formación de grado de estudiantes.

9. Para ampliar la información sobre el trabajo desarrollado por el EFI-PLA consultar en *Habilitando nuevas territorialidades desde las prácticas lúdicas y artísticas: reflexiones a partir de una experiencia en la Unidad Penitenciaria 6 Punta de Rieles* (Burgueño e Isach, 2021); *Potencialidades de las prácticas lúdicas y artísticas en el trabajo en territorio: relatos de una experiencia* (Burgueño e Isach, 2021); *Prácticas lúdicas y artísticas: tensionando la integralidad lo hace en torno a la idea del trabajo interdisciplinario y la problematización de la idea de comunidad* (Burgueño, Caldeiro e Isach, 2020).

dentro de la Universidad (acción 1); 2- conocer diferentes formas de poner en juego saberes de la danza en prácticas extensionistas universitarias, asociadas o no a la Licenciatura en Danza (acción 2); 3- revisar los contenidos y prácticas que están presentes en los diferentes ejes que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Danza desde una perspectiva extensionista que impulse una mayor presencia de prácticas extensionistas en la currícula (acción 3).

En cada una de las tres acciones se buscó crear espacios de intercambio y reflexión entre diferentes actores relacionados con danza y extensión, quienes exponían y conversaban a partir de preguntas orientadoras, propuestas por las coordinadoras del foro. Se buscó incluir proyectos ya realizados (pasado), en curso (presente) y a estudiantes y docentes de la licenciatura interesados en realizar prácticas de extensión (futuro). La acción 1 se desarrolló en el patio de la Facultad de Artes en un contexto en el cual aún regían los protocolos debido a la emergencia sanitaria del covid-19, lo cual exacerbó la necesidad de realizar estas prácticas como espacios de socialización desde y hacia la danza. La diversidad de intereses y experiencias que confluyeron nos permitió observar algunas cuestiones en común que aparecían en relación a la danza y la extensión. A su vez, la convocatoria a esta primera acción implicó el esbozo de un mapeo de diferentes organizaciones y/o proyectos comunitarios y/o territoriales vinculados a la danza que estuviesen activos o hubiesen desarrollado actividades en los últimos años, mapeo que fuimos ampliando durante la escritura de este texto y que dio cuenta del acumulado de experiencias existentes.

Por otra parte, ya para esta primera acción del foro elegimos una modalidad de trabajo que orientaría luego las siguientes acciones. Partiendo de nuestras experiencias en proyectos de extensión, formulamos una serie de preguntas que pudieran ponerse en juego a lo largo del encuentro como forma de orientar las presentaciones y/o conversaciones de cada acción. Las preguntas de este primer encuentro se organizaron de la siguiente manera: 1- ¿Qué lugar tiene la danza en la extensión universitaria? ¿Qué prácticas y preguntas aparecen?; 2- ¿Qué lugar ocupa la extensión en tu recorrido? ¿Y en tus prácticas docentes? ¿Y en tus prácticas estudiantiles? ¿Y en tus prácticas sociales?; 3- ¿De qué hablamos cuando hablamos de extensión universitaria? ¿Qué formas toma o puede tomar?; 4- ¿En qué territorios se desarrollan prácticas de extensión y danza? ¿Qué diálogos potencian y a quienes involucran?

Las cuatro mesas de trabajo propuestas se orientaron a reflexionar en torno a cuáles son los saberes de la danza que aportan al desarrollo del trabajo comunitario y en territorio, a qué dificultades surgen y a cómo los diferentes marcos institucionales afectan y orientan los objetivos de estas prácticas. Durante las conversaciones se pusieron de manifiesto diferentes interpretaciones y abordajes de la extensión, acordes a concepciones y criterios institucionales y personales, diversas formas de articular las experiencias extensionistas con los procesos de formación estudiantil (en los casos de proyectos de extensión dedicados a estos), así como distintas formas de poner en práctica la danza en estos contextos. En ese sentido, también en relación a la danza, siendo estas prácticas situadas y relacionales, se encontraban tanto puntos en común como aspectos bien específicos y particulares de cada grupo de trabajo y proyecto, acorde al territorio y la comunidad con la cual trabaja.

Mapeo en un momento germinal

La primera acción incluyó la participación de proyectos de extensión asociados a formaciones terciarias en danza fuera de la Udelar, en el entendido que estas experiencias son valiosas en términos de la relación entre danza y enseñanza. El proyecto *Dramaturgias del espacio público. Laboratorio de creación artístico-educativa*, llevado adelante por docentes del Profesorado de danza del IPA, se acercó a este primer encuentro (acción 1) del foro estando, en ese momento, en pleno desarrollo. El proyecto fue presentado por sus integrantes como intervenciones en el espacio público a cargo de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Danza del IPA (CFE- ANEP), buscando integrar los contenidos de algunas de las asignaturas de esta carrera. Este proyecto dejaba al descubierto algunas de las primeras asociaciones a la idea de extensión: salir del salón de clase, reunir personas de diferentes espacios, hacer algo fuera de lo programado dando lugar a los imprevistos, proponer un rol activo al estudiante en la resolución de situaciones en el espacio público, integrar conocimientos de diferentes asignaturas en una modalidad de trabajo a través de proyectos.

Por otra parte, si bien no participaron del encuentro ya que para entonces el proyecto había finalizado, es para nosotras un antecedente significativo en el ámbito de la formación terciaria en danza el programa *Territorios de la danza*,¹⁰ co-gestionado entre las Escuelas de Formación Artística del SODRE y el Departamento de Programas Socio-culturales de MIDES¹¹. Este proyecto, al cual luego se suma el acompañamiento de Casa al Margen¹², aborda el trabajo de la danza como práctica y derecho cultural, proponiendo la realización de talleres artísticos a cargo de facilitadores que son estudiantes y egresados de la Escuela Nacional de Arte Lírico y de la Escuela Nacional de Danza en sus tres divisiones: Danza Contemporánea, Folklore y Ballet. Este programa pone de manifiesto la posibilidad de generar diálogos de saberes entre estudiantes de danza en espacios de educación formal y jóvenes interesados y/o practicantes de danza en espacios barriales. El espacio de encuentro entre jóvenes daba lugar a creaciones artísticas que se presentaban como prácticas colaborativas y participativas, reuniendo y poniendo en diálogo diferentes abordajes de la danza como práctica escénica. Los resultados de estos procesos se presentaban al inicio de las muestras finales de las Escuelas Nacionales de Danza en una sala teatral céntrica.

Estos proyectos se presentaban respectivamente como experiencias de pasantías e intercambios artísticos, en el caso de *Territorios de la danza*, y como un proyecto de extensión seleccionados en la primera cohorte del Programa Enhebro del Consejo de Formación en Educación, en el caso de *Dramaturgias del espacio público. Laboratorio de creación artístico-educativa*. Si bien cada uno de ellos presenta características propias, acordes a los objetivos y orientaciones de los marcos institucionales en los que se desarrollan, comparten con las orientaciones de las prácticas extensionistas que se promueven desde la Udelar, el rol activo de los estudiantes así como el trabajo fuera del espacio habitual de aula.

Si bien la Licenciatura en Danza de la Udelar es una carrera reciente, existen varios proyectos significativos que surgen como iniciativa estudiantil y/o que proponen un rol activo de los estudiantes en el marco de esta formación universitaria. El proyecto *Living en la calle* surge como proyecto estudiantil de la Licenciatura en Danza contem-

10. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/noticias/territorios-danza>

11. https://www.youtube.com/watch?v=jtQPPE_O9-w

12. <https://www.casaalmargen.com>

poránea a partir de la propuesta de una estudiante que ya venía desarrollando proyectos de extensión universitaria en otros servicios, cuya práctica artística se orienta hacia el trabajo comunitario. Este proyecto reúne al Colectivo artístico *Baldío*¹³ y al colectivo *Ni todo está perdido (Nitep)*¹⁴ para la realización de dinámicas de conversación en plazas de la ciudad en un formato de living. Estas dinámicas proponen reflexionar colectivamente en torno a temáticas como el espacio público, la vivienda, la convivencia y los modos de expresión. Por otra parte, también a partir de una iniciativa estudiantil, se reúnen en una serie de proyectos que convocan a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Danza (Facultad de Artes), de la Facultad de Ciencias Sociales y del Instituto de Educación Física para la coproducción de talleres junto al *Colectivo Se armó Kokoa (sak)*. Estos talleres se orientan a fortalecer las redes afro-feministas en diferentes departamentos de Uruguay, buscando articular trabajo en territorio y producción de conocimiento desde la práctica artística¹⁵.

Por último, es importante mencionar un trabajo de egreso de la Licenciatura en Danza titulado *Lo que somos tiene lo que sostiene*, realizado a partir de su participación en el Espacio de Formación Integral. Prácticas Lúdicas y Artísticas (EFI-PLA) mencionado anteriormente. Este trabajo reúne material de entrevistas a personas privadas de libertad, reflexiones de la estudiante a modo de ensayo y mini relatos de prácticas u observaciones realizadas por la estudiante en el marco de los talleres que el EFI-PLA lleva adelante en la Unidad Penitenciaria número 6 de Punta de Rieles. Su trabajo observa y reflexiona en torno al lugar del cuerpo y a las prácticas de danza que se desarrollan en este territorio como formas de dar sentido al espacio y al hacer juntos, como prácticas que crean comunidad a partir de intercambios interculturales entre un conjunto de personas. Este egreso se presenta así, como un importante antecedente en relación a cómo las prácticas extensionistas diversifican y expanden los perfiles de egreso que se proponen en el plan de estudios de la Licenciatura en Danza Contemporánea¹⁶.

Este acumulado de experiencias en proyectos de extensión que se viene generando permite poner en diálogo contenidos, prácticas y modalidades de enseñanza que se desarrollan dentro de la Licenciatura en Danza con diferentes territorios y situaciones de encuentro. A su vez, acorde fuimos desarrollando, todos estos proyectos le confieren al estudiante un rol activo, ya sea porque son proyectos que surgen de su iniciativa, porque enlazan a diferentes actores, colectivos artísticos e instituciones con los que cada estudiante tiene contacto, o porque las situaciones imprevistas, como ser el trabajar en el espacio público, en un centro penitenciario, en un barrio con vecinos, etc., requieren que el estudiante tome decisiones y ponga en juego sus saberes con cierta inmediatez. A su vez, en todos estos casos, el trabajo en equipos, muchas veces interdisciplinarios, implica un estar abierto a la interpelación y el diálogo, a la escucha y el crear a partir de diferentes opiniones y circunstancias, a poner en movimiento y en acción sus saberes dancísticos.

13. https://eva.fcs.udelar.edu.uy/pluginfile.php/15052/mod_resource/content/3/dossier%20BALDÍO.pdf

14. Este colectivo está integrado mayoritariamente por personas en situación de calle y se conforma en articulación entre el Centro Cultural Urbano y la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. <https://plataformanitep.wixsite.com/nitep>

15. "Construyendo redes: cuerpos, arte y lucha afrofeminista" (Proyecto de extensión estudiantil 2021, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Artes), "Relato de frontera" (2022, Proyecto de actividades en el medio Facultad de Artes), "Fortaleciendo redes antirracistas: Intercambio de herramientas para potenciarnos".

16. <https://www.artes.udelar.edu.uy/carrera/licenciatura-en-danza-contemporanea/>

La danza como exploración de las potencias de los cuerpos

Las intervenciones que recogimos daban cuenta del potencial de la danza para trabajar en situaciones adversas como el encierro o la situación de calle, así como también en situaciones menos evidentes, más naturalizadas socialmente, pero que también resultan opresivas para los cuerpos y factibles de poner en cuestión o aportar a su transformación a través de prácticas de danza. Los diferentes proyectos que participaron concuerdan en que los saberes de la danza, que se movilizan en estas prácticas, integran lo somático y simbólico, propiciando alianzas entre afectos y sentidos, entre miradas críticas y experiencias sensibles.

En este sentido, parece resonar la idea de “cuerpos danzantes” que propone Federici (2017) reivindicando el acto de danzar como un espacio de resistencia que se apoya en “la exploración e invención de lo que un cuerpo puede hacer: sus capacidades, sus lenguajes, sus articulaciones de los esfuerzos de nuestro ser”. Según la autora, es a través de una escucha de la materialidad que nos constituye, propiciada en el acto de danza, que somos capaces de resistir a la desmaterialización y fragmentación del cuerpo individualista y fragmentado que es funcional a un capitalismo que remoldea la naturaleza humana, regulando sus afectos, sus deseos, sus modos de relacionamiento. Las prácticas de la danza en territorio parecen alentar al reencuentro con los ritmos corporales, con una re-apropiación de los tiempos y de la materialidad de los cuerpos, acorde lo propone Federici (2017). El llevar la atención a nuevos focos de atención, más orientados a la materialidad de los cuerpos, a lo sensorio-perceptivo, a los sentidos, parece una forma propicia de habilitar la construcción de nuevos imaginarios y, de esta manera, generar formas de observación, revisión y transformación de nuestras prácticas cotidianas, de nuestros modos de percibirnos, representarnos y relacionarnos socialmente.

Por otra parte, estas prácticas en territorio se presentan como espacios donde abrir conocimientos dancísticos, producidos en ámbitos académicos e institucionalizados, al diálogo con otros cuerpos, espacios y situaciones. Esto implica no sólo la adaptación de los saberes a un nuevo contexto, sino también su afectación y transformación a través de la nueva situación y de la singularidad de la experiencia en la cual se ponen en juego. En ese sentido, pensándolo como espacio formativo, es importante considerar que varios de los equipos de trabajo manifestaban cómo el potencial movilizador de la danza al que hacíamos referencia se presentaba a su vez como un desafío que exigía un abordaje interdisciplinario y una claridad en las orientaciones y los roles de cada actor participante del proyecto.

En el caso de aquellos proyectos que se orientaban a las prácticas de enseñanza fuera del aula, si bien se presentaban como experiencias puntuales cuyo alcance social no involucra la generación de lazos a largo plazo, se trata de experiencias significativas de intercambio entre el estudiantado y el medio, en tanto proponen un rol activo del estudiante y descentralizan los espacios educativos. En todos los casos, quedaba clara la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios y de desarrollar un trabajo conjunto entre estudiantes, docentes y actores sociales en el territorio, desde una relación horizontal y dialógica, pero sin por ello desconocer los diferentes roles y responsabilidades. En particular, en aquellos casos en los cuales los proyectos son de corta duración y surgen como iniciativas estudiantiles, resulta necesario cuidar aspectos metodológicos en torno a lo relacional, a los vínculos ya existentes y a las formas de intervención de modo que éstas no resulten invasivas y/o no generen expectativas más allá del alcance posible de cada proyecto. Entendemos que desarrollar estrategias

cuidadosas en torno a la ética de nuestras prácticas artísticas en tanto formas de relacionamiento y sociabilidad es parte de los objetivos de enseñanza y de las potencia de la danza, acorde nos interesa abordarla.

Extensión crítica y prácticas de danza

El 2022 nos encuentra orientando las acciones hacia la UdelaR, pasando de un ejercicio de mapeo hacia uno de formación, con el fin de profundizar en el abordaje de la extensión para continuar construyendo herramientas que den contexto y orienten las prácticas relacionadas con la danza. Para ello nos propusimos trazar genealogías de la extensión dentro de la UdelaR, para luego focalizar en aquellos saberes gestados en el marco de proyectos finalizados y/o en desarrollo relacionados con el cuerpo, el movimiento y la danza; finalizando con la invitación directa a la Licenciatura en Danza contemporánea a observarse desde este lugar.

La acción 2 del Foro transcurrió en octubre y tuvo un carácter más expositivo, tomando el espacio de clase de la Unidad Curricular Mediación III: Gestión y Curaduría. Se inició con un momento organizado en torno a presentar los recorridos históricos de la extensión universitaria y las perspectivas más recientes orientadas a la integralidad desde la interdisciplinariedad, el diálogo de saberes y la integración de las funciones universitarias, entendiendo que en la propia dinámica del foro era necesario situarse temporalmente y, en relación a los procesos que preceden la licenciatura, adentrarse en algunos conceptos para definir, problematizar y abordar la práctica de la extensión universitaria desde una perspectiva crítica.

La extensión crítica es una corriente dentro de las prácticas extensionistas que tiene genealogías arraigadas al pensamiento latinoamericano en torno a la educación popular y la investigación / acción / participación. Ésta hace énfasis en el rol comprometido de la universidad con las transformaciones sociales, las demandas de los sectores más postergados de la sociedad y la formación de universitarios que puedan actuar para mejorar la realidad en la que vivimos. Lejos de descuidar el nivel de formación pedagógica y la producción de conocimiento, esto plantea preguntas radicales sobre la aplicación de los conocimientos en la sociedad y el objetivo de las prácticas académicas, así como sobre las formas en que se produce y valida el conocimiento, de espaldas y alejado muchas veces de los saberes populares.

Fruto de décadas de diferentes corrientes extensionistas en la Udelar y del desarrollo de propuestas impulsoras de la extensión crítica, en octubre de 2009 el Consejo Directivo Central aprobó una serie de orientaciones donde definen la extensión como un proceso de diálogo bidireccional que redimensiona a las funciones universitarias, transforma los roles de educador y educando y busca la "colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En tales colaboraciones, todos aprenden" (Universidad de la República, 2009).

La extensión crítica presenta dos dimensiones que se vinculan de manera "dialéctica y orgánica": una primera enfocada a la formación de profesionales a través de "procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas"; y otra dimensión política orientada a "contribuir a los procesos de organización y autonomía de los

sectores populares subalternos, intentando aportar a la generación de procesos de poder popular” (Tommasino y Cano, 2016, p. 15). Podemos señalar algunos aspectos claves de la extensión crítica que nos orientan a explorar los vínculos entre la dimensión formativa y la danza como área de conocimiento artístico.

Integralidad de funciones

Un modelo de enseñanza universitaria integrador implica la articulación de la misma con la investigación y la extensión de una manera equivalente y radical, donde tanto la práctica cotidiana estudiantil como la docente involucran las tres funciones, construyendo la currícula desde un enfoque situado territorialmente, interdisciplinar, en base al diálogo de saberes y la resolución de problemáticas concretas. Dentro de las funciones universitarias, la investigación y la extensión suelen estar separadas o poco priorizadas en relación a la enseñanza, desaprovechando su potencial en los procesos de aprendizaje. Al dar relevancia al rol de la investigación y la extensión en la enseñanza, se articulan objetivos, metodologías y contenidos, involucrando una pluralidad de actores sociales y territorios en la construcción del conocimiento, la determinación de líneas de investigación y en la generación de contextos educativos.

Vidiella (2019) propone una revisión de los procesos de aprendizaje y enseñanza articulados con la investigación de manera encarnada y performática, señalando que la investigación educativa basada en artes habilita:

Un conjunto de dispositivos mediante estrategias artísticas, de participación, relación y representación del saber que le permite abrirse a nuevas posibilidades. Implica otra manera de estar en la indagación y la reflexión, de comprender cómo hemos llegado a entender nuestro propio posicionamiento y responsabilidad en la construcción del conocimiento y la ciencia. Desde aquí, los significados residen en el uso simultáneo del lenguaje, imágenes, materiales, situaciones, acciones, espacios y tiempos para explorar otras maneras de representar la experiencia, de dar cuenta de lo que sucede y de desvelar aquello de lo que no se habla. (Vidiella, 2019, p. 5)

Al promover experiencias integrales en una formación artística se trata de trabajar la creación, la investigación y la exploración sensible desde esta perspectiva. Esto promueve una enseñanza orientada a estudiantes investigadores/creadores que son actores activos y críticos de sus entornos, que se transforman a sí mismos y a sus realidades en la práctica artística. De los contextos no solo surgen líneas de investigación que aportan a las prácticas de enseñanza, sino también agentes co-creadores de experiencias artísticas, culturales y sensibles que contribuyen a la formación del estudiantado.

Vínculo entre el saber popular y el saber académico

La extensión crítica hace énfasis en el lugar que tiene el diálogo y los procesos participativos en la producción de conocimiento, promoviendo una vinculación crítica entre el saber popular y el saber académico. Desde allí podemos abordar activamente

las tensiones epistemológicas que emergen en el intercambio, observando contenidos y metodologías de los cursos y experiencias en extensión, y el lugar de éstas en la formación universitaria.

De Souza Santos (2006) propone entender esta relación como una “ecología de saberes”, desarticulando las jerarquías abstractas entre los diferentes saberes, entendiendo que lo importante es la intervención de ese conocimiento en la realidad. A partir de allí podemos trabajar en procesos integrales que, atendiendo a la ecología de saberes en la que se inscribe la UdelaR, incorporan y comprenden a diferentes actores sociales como agentes de conocimiento y a las experiencias extensionistas como espacios de co-construcción de estos conocimientos. Acorde veíamos anteriormente, los saberes no académicos en torno a la danza, el cuerpo y el movimiento preceden ampliamente a las formaciones universitarias; incorporarlos al corpus de conocimientos que integran la formación estudiantil así como a las posibles líneas de investigación es una operación fundamental si nos proponemos abordar las prácticas culturales latinoamericanas en torno a la danza.

Ruptura de roles estereotipados

Enmarcar la experiencia universitaria en una ecología de saberes implica romper los binomios docente-estudiante y docente-saber, generando marcos donde todos aprenden y todos enseñan, incluyendo en este entramado los saberes del estudiantado. Se fomenta la identificación de saberes en torno al cuerpo y al movimiento que tiene el estudiantado, así como los diferentes colectivos y actores sociales. De esta forma, “el actor social y el medio se configuran como una propuesta ‘enseñante’, desestructurándose la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo” (Tommasino, Medina y Toni, 2018).

Interdisciplinariedad

El abordaje interdisciplinar resulta fundamental en la construcción de prácticas integrales en el territorio. Ante la complejidad e indisciplinariedad de la realidad es necesario generar prácticas universitarias interdisciplinarias “en los aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio) y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas)” (Universidad de la República, 2010).

Introducir el cuerpo, el movimiento, lo sensible y la subjetividad en los abordajes interdisciplinarios en territorio es un desafío en tanto se trata de conocimientos que operan de manera permanente en la autopercepción, las dinámicas relacionales y la organización grupal, pero que no es evidente que se están poniendo en juego. Trabajar desde allí implica un acumulado de tiempo, presencia y escucha. Muchas veces se trata más de observar los puntos de encuentro con otras disciplinas artísticas o relacionadas con el cuerpo (como lo lúdico, lo recreativo y lo deportivo) que de buscar la interdisciplinariedad como un objetivo en sí mismo.

El abordaje de la danza desde una perspectiva contemporánea, entendida como una práctica escénica y performática, implica entenderla de manera interdisci-

plinaria. En la creación en danza se relacionan aspectos narrativos, visuales, sonoros, de movimiento, con presencia de diferentes cuerpos y materialidades. A su vez en los procesos creativos tanto para su desarrollo como para sus metodologías de archivo y sistematización se involucran diferentes soportes que inevitablemente introducen la composición en base a otros lenguajes (fotografías, textos, fanzines, entre otros). Lo indisciplinado del cuerpo (Greiner, 2005) y su centralidad en la danza, en la doble condición de la danza como práctica cultural y producción artística, le confiere un carácter híbrido y difuso que transita entre lo material y lo simbólico entre las naturalezas-culturas que producimos y nos producen.

Enseñar y aprender danza: entre cuerpos, instituciones y territorios

El segundo momento de la acción dos consistió en la presentación de tres experiencias concretas por parte de sus articuladoras, correspondientes al *EFI Prácticas lúdicas y artísticas en Punta de Rieles* (EFI-PLA),¹⁷ el proyecto *Danza, Espacio Público y Memoria*,¹⁸ y el *EFI Movimiento y pensamiento afectivo. Improvisación en contacto*. Las preguntas que invitaban a las presentaciones se orientaron a reflexionar sobre cómo son las articulaciones entre los recorridos y modalidades de trabajo de los cursos y las prácticas de extensión. Nos preguntamos en qué medida el trabajar en un territorio y con otros actores sociales afecta el rol docente, cómo se planifica y se evalúan este tipo de prácticas extensionistas y modalidades de cursada y -por último, pero no menos importante- cómo se articulan las demandas e intereses de la comunidad o el territorio con los cursos y los procesos de formación universitaria en los que se enmarca.

Las respuestas fueron variadas, acorde a las inquietudes, motivaciones y modalidades de cada proyecto. Cada uno de estos tenía un acumulado de años de experiencia en los cuales estos roles y articulaciones se afinaron y adaptaron a las diferentes circunstancias. Sin duda, la continuidad de cada uno de estos proyectos respondía a intereses y motivaciones personales que le conferían al rol docente una impronta más singular, entremezclada con lugares, afectos y prácticas de vida de cada integrante. En el caso del Proyecto *Danza, Espacio Público y Memoria*, los problemas de intervención y la motivación surgían de la propia experiencia de los equipos en sus recorridos como integrantes de esas comunidades, como vecinas, como investigadoras al identificar la necesidad de accionar en un determinado lugar. Una de las preguntas, problemas y al mismo tiempo, paradójicamente, potencias que veían en su trabajo era la necesidad de esa continuidad para que exista un intercambio profundo a partir del cultivo de lazos afectivos con los actores sociales. Esta temporalidad y continuidad exceden el semestre y el año de cursada y dan soporte a la integración de estudiantes durante los períodos de cursada generalmente, no mayor a un semestre. Esto permite que los tiempos curriculares se acompasen a los tiempos de las comunidades y habiliten experiencias en el territorio sostenidas desde un involucramiento con los actores locales de más larga data y proyección.

17. Presentado por Melisa García Lueches, Lauren Isach, Valentina R. Montibeller, Nicolás Oromi y Guidaí Curuchaga pertenecientes a Facultad de Artes y al Programa Integral Metropolitano de la Udelar.

18. Presentado por Carla de Polsi, Martina Gramoso y Andrea Ghuisolfi pertenecientes al Instituto Superior de Educación Física y a la Facultad de Artes.

En el caso del *EFI-PLA*, el hecho de que su equipo esté conformado por docentes del Programa Metropolitano Integral (PIM)¹⁹, que junto a APEX son los dos programas anclados en territorios con el fin de precisamente articular procesos de extensión de manera continua, permite que este proyecto se apoye en un conocimiento profundo del territorio y, en particular, en un diálogo institucional preestablecido entre la Udelar y la Unidad Penitenciaria. Esto facilita la integración de estudiantes al tiempo que les permite ponerse en contacto con saberes específicos en relación a ese territorio: las reglamentaciones, la historia y los modos de funcionamiento del centro penitenciario. Esto habilita un trabajo conjunto que, si bien en principio surge desde la multiplicidad de miradas disciplinares, luego se va orientando hacia lo interdisciplinario.

En el *EFI-PLA* la danza, en su integración con las otras disciplinas artísticas y lúdicas que conforman este espacio, se presenta como un modo de diferir o problematizar prácticas corporales y modos de relacionamiento cotidianos a través de intercambios culturales propiciados en dinámicas de juego y composición artística (Burgueño e Isach, 2021, p.152-154). Esto implica la necesidad de crear acuerdos, modos de relacionamiento y composiciones desde una puesta en diálogo con diferentes referencias estéticas y culturales, diferentes percepciones e imaginarios en torno al cuerpo, la danza y el arte.

Por último, el *EFI Movimiento y pensamiento afectivo. Improvisación en contacto* tiene su genealogía en Bienestar Universitario, trayendo la particularidad de reconocer esos procesos de aprendizaje, diálogo e investigación que también se dan en ese marco. Allí aparece un actor no universitario como es la comunidad de personas que practican y proponen espacios de improvisación en contacto. Es para la universidad un gran ejercicio de revisión de aquellos procesos que parecen aledaños pero que con los años y la acumulación toman un protagonismo en la cultura local y pueden acabar siendo campos de investigación, enseñanza y extensión. La problemática que identifica el equipo surge de su experiencia como investigadoras universitarias y practicantes de improvisación en contacto, integrantes de ambas comunidades, y radica en los modos de hacer y su rigidización dentro de la propia institución universitaria.

Este EFI propuso un curso optativo que se ofreció para estudiantes de la Licenciatura en Danza Contemporánea. Se trata de una experiencia interesante en términos de integralidad, que articula la investigación académica de las docentes con la investigación que se da en la comunidad de la improvisación en contacto. Esto permitió abrir un espacio en el que interpelar las formas de generar y validar el conocimiento desde la academia y aportar al desarrollo de una comunidad investigadora en danza, conformada mayoritariamente por actores no universitarios, desde su articulación con la universidad a través de este proyecto. Entendemos que allí hay un potencial a desarrollar y que el momento actual de reciente y creciente institucionalización de la danza precisa de estos espacios, de modo de que las formas de generar conocimiento en la danza y en los ámbitos académicos puedan potenciarse y ponerse en diálogo sin que primen o se pongan en contraposición unas sobre otras.

19. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/home/>

Conclusiones

La realización del foro nos permitió visualizar prácticas y territorios, tender redes, hacernos nuevas preguntas y reformular las ya existentes, esbozar posibles respuestas y encontrar pistas, compartimos estrategias de trabajo y alentarnos a seguir promoviendo prácticas de extensión desde un convencimiento de que esto, lejos de dispersar nuestras labores docentes o trayectorias formativas dentro de la danza, las potencia, las expande y le confiere sentido y compromiso social. El recorrido por los diferentes proyectos de extensión que desarrollamos a lo largo de este texto da cuenta de su aporte a una formación integral del estudiantado, desde un abordaje de la danza como espacio de producción artística y práctica cultural.

En el mapeo realizado observamos que las prácticas extensionistas se presentan como lugares de confluencia y articulaciones de intereses del estudiantado fuera y dentro del ámbito universitario, confiriéndole así nuevos sentidos a las trayectorias estudiantiles y aportando a la construcción colectiva de conocimiento situado y contextualizado. Esto se visualiza tanto en aquellos proyectos que surgen como iniciativas estudiantiles como en los que surgen desde la extensión como función universitaria integrada a la enseñanza.

Fomentar la generación de conocimientos en base al diálogo de saberes, no sólo entre disciplinas sino también entre personas con diferentes bagajes y puntos de vista, se presenta como un posicionamiento ético en relación a qué formación universitaria queremos. Las prácticas extensionistas dialogan y ponen en juego algunas ideas en torno al arte contemporáneo, orientadas hacia lo relacional, lo colaborativo y lo participativo (Bourriaud, 2008; Bishop, 2007, 2012), en las cuales se parte de lo que hay y se buscan otras formas de sociabilidad y de participación, acercando el arte a la vida, a las formas de convivencia y a la crítica social. A su vez, la danza promueve formas de organización social que parten de los cuerpos poniendo el foco en sus ritmos, sus pieles, sus deseos, sus afectos. Se propician así formas de encuentro muchas veces olvidadas o desplazadas en un sistema que se orienta a la eficiencia y la productividad, dejando de lado la materialidad sensible de los cuerpos.

En un momento político local y global en el cual se impulsa la meritocracia y el desarrollo individual e individualista, entendemos importante promover la generación de conocimiento artístico más allá de la preparación para el mercado laboral. Los aportes de la extensión crítica son fundamentales para el desarrollo de un perfil integral que habilite la reflexión situada sobre la práctica artística y se oriente hacia el desarrollo de procesos de mediación en danza a través de la co-construcción del conocimiento en diferentes contextos, habilitando así una formación universitaria en danza sensible y humana, capaz de reflexionar sobre su propia práctica y activar nuevos imaginarios y formas de convivencia social.

Si nos orientamos hacia la extensión como aporte a la enseñanza en la Licenciatura en Danza, quedan abiertas preguntas en relación a cómo instrumentar su integración, a si las prácticas extensionistas deben ser de carácter obligatorio o acorde al perfil de egreso que cada estudiante elija. Estas preguntas, de carácter político-pedagógico, atraviesan a la Udelar en tanto universidad pública latinoamericana y cogobernada que tiene a la extensión como una de sus tres funciones estructurantes. A su vez, identificamos en esta carrera dos aspectos a destacar. Por un lado, la matrícula es abierta y esto diversifica el perfil de ingreso, desafiando las prácticas de enseñanza a la pluralidad de intereses, experiencias previas y condiciones de cursada del estudiantado. Por otro lado, en la currícula observamos una multiplicidad de lenguajes artísticos,

basados en su articulación con el Instituto de Música y el Instituto de Bellas Artes, no sólo en las materias optativas sino también en la obligatorias, lo cual genera experiencias artísticas interdisciplinarias a lo largo de la trayectoria estudiantil. Estas características le confieren mayor sentido al trabajo en territorio como espacio integrador donde la materialidad de los cuerpos es el denominador común para una danza entrelazada intrínsecamente con ritmos cotidianos y dinámicas de circulación, con sonoridades y visualidades que cultivan diferentes territorios, así como con historias y memorias de los cuerpos que los habitan.

Si bien, percibimos que hay mucho por hacer en materia de extensión en relación a esta carrera, identificamos en el perfil de investigación que se propone un margen para el desarrollo de prácticas extensionistas integrales mediante procesos creativos situados y co-creados con diferentes actores sociales y entornos. La creación artística colectiva y participativa pone en juego inquietudes, deseos y subjetividades que posibilitan maneras de narrarnos, que exploran formas de organizarnos, que visibilizan procesos de subjetivación y la inscriben en relatos colectivos, sociales y comunitarios, pudiendo propiciar entramados relacionales y afectivos que fortalezcan el tejido social.

Referencias

- Bishop, Claire** (2007, julio). El giro social: (la) colaboración artística y sus descontentos. *Ramona. Revista de artes visuales argentina*, (72). Traducción de Fabricio Forastelli.
- Bishop, Claire** (2012). *Artificial Hells. Participatory art and the politics of the spectatorship*. London: Verso.
- Burgueño Pereyra, Natalia; Caldeiro Branda, Martín Andrés e Isach, Lauren** (2020). Prácticas lúdicas y prácticas artísticas: tensionando la integralidad. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, (4), 155–176. <https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-07>
- Burgueño, Natalia y Isach, Lauren** (2021). Habilitando nuevas territorialidades desde las prácticas lúdicas y artísticas: reflexiones a partir de una experiencia en la Unidad Penitenciaria 6 Punta de Rieles. En Victoria Cuadrado y Marcelo Pérez, *Territorio e integralidad: experimentando lo común*. Montevideo: Programa Integral Metropolitano, Udelar.
- Calisto Echeveste, Emilia** (2023). En la primavera de la danza se consagran las palabras. Una mirada etnográfica sobre la danza contemporánea de mujeres montevideanas, sus dispositivos textuales y discursos. *Encuentros Latinoamericanos* (segunda época), 7 (2), 52–77. <https://doi.org/10.59999/el.v7i2.2181>
- Federici, Silvia** (2017, junio). En alabanza al cuerpo danzante. *Brujería Salvaje*, s/n. <http://brujeriasalvaje.blogspot.com/2017/06/en-alabanza-del-cuerpo-danzante-por.html?view=magazine>
- Greiner, Christine** (2005). *O corpo: Pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume.
- Tommasino, Humberto y Cano, Agustín** (2020). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 66 (67), 7-24. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.67.395>
- Tommasino, Humberto; Medina, Juan Manuel y Toni, Maximiliano** (2018). Extensión Crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos. En Juan Manuel Medina y Humberto Tommasino (comp.), *Extensión*

crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario: UNR Editora.

Universidad de la República (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio.* Montevideo, Uruguay.

Universidad de la República (2010). *La extensión en la renovación de la enseñan-*

za. Espacios de formación integral. Montevideo: Universidad de la República.

Vidiella, Judit (2019). "Desbordar la Universidad" como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-14.



La educación en artes en la formación de nuevas ciudadanías

Los artículos que integran esta sección son reescrituras realizadas por las autoras a partir de sus participaciones en el panel *La educación en artes en la formación de nuevas ciudadanías*, organizado por el Área Transdepartamental de Formación Docente el 11 de octubre de 2023, en el marco del Congreso *Revueltas del Arte* de la Universidad Nacional de las Artes.

Arte y educación

Refugios para disputar ciudadanía en tiempos aciagos

Claudia Loyola¹

Vamos a hacer un invento

Que nos cubra del viento del desamparo

Margarita Roncarolo. "Vamos a hacer un invento"

Una contextualización necesaria

Es necesario contextualizar el momento en el que se desarrolló esta exposición, dado que ciertos énfasis que se explicitan en ella remiten a las resonancias de preocupaciones que se manifestaban, previas al momento de concreción de las elecciones que llevaron a la presidencia a Javier Milei y a Victoria Villarruel, en 2023.

La vociferación de las críticas al Estado; el manifiesto rechazo a la noción de *justicia social*, el ensalzamiento de la lógica individualista; los ataques sistemáticos a las políticas de género y de memoria; la advertencia sobre proyectos de despojo de derechos; el aviso de la baja de "gastos públicos superfluos" como aquellos que se destinan al ámbito de la artes, a la promoción cultural, incluso a la educación especialmente en lo relativo a las universidades, fueron promesas de campaña comunicadas, pese a lo cual, la gran mayoría de los votantes decidió apoyar lo que en ese momento era aún una candidatura. Por lo cual, quienes nos mostrábamos preocupados, nos hallamos hoy ante una situación de desasosiego frente a la agudización de los efectos de políticas de desmantelamiento que efectivamente se vienen concretando y afectan de múltiples modos el espacio social y cultural.

Ante aquel escenario, el tema que propuso la mesa, centrado en la noción de *ciudadanía*, resultó una ocasión para abordar con recaudos la relevancia del aporte que el arte, concebido como conocimiento, puede aportar a la expansión del ejercicio de una ciudadanía crítica y plena en el marco de experiencias formativas. Los recaudos aludidos remiten a la necesidad de evitar "esencializar" los planteos, y considerar los supuestos ético-políticos que sustentan los proyectos que enmarcan las relaciones entre

1. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL UBA). Profesora de Enseñanza Primaria. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro General San Martín. Docente en la Licenciatura de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), en la Licenciatura de Educación Inicial (UNRN), en la Especialización Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos (FFyL-UBA, en la que integra la comisión académica por el área de arte y educación), en instituciones de formación docente y en diversos espacios de capacitación. Excoordinadora en el Instituto Vocacional de Arte (CABA). Participa de proyectos de investigación sobre la relación arte, memoria y formación docente y ha escrito diversos artículos y capítulos de libros sobre su especialidad.

arte y educación que proponemos. Nos parece relevante eludir un optimismo acrítico y considerar especialmente las condiciones de producción del proyecto social y cultural en el cual cobra sentido cada propuesta.

Arte y educación como territorio en disputa

Pese a cierta expectativa optimista y hasta romántica que puede generarse entre quienes se interesan en el cruce entre ambos campos, resulta imprescindible considerar críticamente cuáles son los aspectos para enfatizar, de modo de construir un horizonte que oriente propuestas efectivamente formativas que habiliten la ampliación de los procesos imaginativos en las coordenadas del presente. Para ello, es necesario identificar las tensiones que se generan en dicho campo, de modo de asumir posición, y activar la sinergia transformadora y creativa que puede gestarse entre procesos artísticos y procesos pedagógicos, en pos del fortalecimiento de subjetividades que puedan dejar huella en el mundo, y así ampliar los márgenes de justicia e igualdad en contextos concretos.

De más está decir que hay posibilidades de combinar prácticas artísticas y prácticas pedagógicas desde criterios que, lejos de buscar interrumpir la inercia de lo instituido, impulsan la continuidad del *statu quo*.

Es fundamental considerar que perspectivas utilitaristas en avance manifiestan la prescindencia de las experiencias vinculadas al arte y que, en el campo de la educación, son los saberes instrumentales aquellos que deben cobrar relevancia. Los tiempos de crisis resultan funcionales a estos argumentos que, desde el poder, promueven focalizar en aquello que es “necesario” para que el sujeto se inserte en la trama social, de modo adaptativo. Ser productivo y exitoso es la prioridad desde esta mirada. El arte y la educación podrían aportar a este perfil. Por ello reafirmamos que es necesario inscribir el cruce de estos campos en un proyecto en el cual, como planteaba Freire, es necesario definir a favor de qué y de quiénes educamos.

Hoy, discursos presentes en el espacio público en este contexto de debate electoral a viva voz alientan la deslegitimación y desfinanciamiento de las experiencias simbólicas que promuevan la construcción de sentidos críticos sobre el mundo y que impulsen a trastocar el orden establecido para crear otro u otros. Esgrimen argumentos eficientistas, planteando que aquello que requiere ser financiado debe rendir cuentas, para justificar el rédito competitivo que aporta al sistema. Pero aun cuando las cuentas podrían salir bien y los gastos se emparejen con los ingresos en términos económicos, parece que es necesario dismantelar e inhibir el despliegue de la circulación de símbolos potencialmente rebeldes: las artes son tildadas de gastos inútiles, y su promoción por parte del Estado –desde esta perspectiva– es acusada de alentar el beneficio espurio de algunos artistas que se incluyen en la categoría de “casta” privilegiada. Desde estos argumentos se socava el placer de la experiencia colectiva, a la vez que se impulsa despolitizar la trama social y aplanar la producción simbólica que nutre y vitaliza por ríos subterráneos el “cuerpo” comunitario.

Ante estos planteos, voces como la de Michéle Petit nos animan a afirmar que los humanos somos “animales poéticos” (Petit, 2023), que requerimos de la experiencia artística, de la experiencia ficcional, como del aire para respirar, porque en ella hay una posibilidad imprescindible de construcción de refugios para habitar, encontrando allí un lugar, un amparo, desde el cual construir universos para compartir y crear comunidad. En este sentido, la convergencia del arte y la educación parece sumamente oportuna.

tuna para fortalecer subjetividades, inscribiendo el despliegue de la propia impronta, la producción de una poética personal, en un proceso de transmisión de legados que interpelan a la vez que animan a “construir nuestra morada interior” (Petit, 2016, p. 23) en el marco de la producción de lazos comunitarios.

Ciudadanía y legados: subjetividades en disputa

Volviendo a la particularidad del contexto y al avance en la circulación de discursos de odio y de destrucción de derechos, se observa con preocupación cómo es necesario en cada contexto re trabajar el valor de ciertos legados sociales que es necesario transmitir y recrear, para sustentar su perdurabilidad a lo largo del tiempo. La actualidad nos advierte sobre la debilidad de ciertos consensos que se consideraban estabilizados con solidez, pero que aparecen disputados con fuerza en el presente. Los derechos, por tanto, no pueden considerarse conquistas inmutables, sino que resultan contingentes y cada generación, en el ejercicio efectivo de la ciudadanía, requiere reafirmar sus pactos, renovando el compromiso en la defensa de las batallas por derechos ganados en el pasado.

Esta situación pone en jaque las lógicas de los procesos educativos vigentes, dado que resulta responsable de la transmisión intergeneracional de los legados sociales. Las prácticas artísticas también hacen su aporte a los procesos de transmisión, en tanto imaginación cristalizada y en ebullición, aportan visibilidad a experiencias y expectativas sociales, generando procesos de activación de significados. ¿De qué modos artes y educación confluyen generando condiciones para el fortalecimiento de procesos de subjetivación en este contexto? ¿En qué medidas estas subjetividades eluden la resignación y se disponen a rebelarse ante el exponencial incremento de la desigualdad?

En este punto apelo a algunas cuestiones que venimos desarrollando a través del trabajo de investigación del que participo junto a un amplio conjunto de colegas. Dicho proyecto, dirigido por Victoria Orce desde el IICE-UBA, aborda la relación Arte – Memoria en el ámbito de la Formación Docente (FD). Concretamos el trabajo de campo en instituciones de CABA. Nos interesa indagar experiencias formativas en las que las artes, en tanto conocimiento, promueven procesos de sensibilización, reflexión y apropiación de sentidos en torno a la memoria de la historia social reciente, relativos a la última dictadura cívico-religioso-militar.

Hace unos meses atrás (mayo de 2023) concretamos unas jornadas de intercambio de experiencias sobre el tema que reafirmó ciertas líneas de trabajo, a la vez que expandió la preocupación sobre el tema

Privilegiamos el ámbito de los profesorados en función del rol multiplicador de lxs futurxs docentes de estos contenidos transversales, en el marco de sus prácticas, buscando vitalizar procesos de formación de una ciudadanía activa en cada proceso pedagógico. Ahora bien, ¿a qué noción de ciudadanía estamos refiriéndonos? ¿Aludimos a una noción de ciudadanía que contempla las profundas transformaciones que existen en la sociedad contemporánea y que nos habilita para una convivencia plena para la vida en comunidad, impulsando las consideraciones éticas en el vínculo con lxs otrxs? ¿O una ciudadanía que enfatiza una perspectiva autoafirmativa individual, que hace cargo al mismo sujeto de su propio bienestar, estableciendo un horizonte de felicidad deseable centrada en el consumo? Si bien el campo social se

caracteriza por sus mixturas, los proyectos en pugna tienden a polarizarse, y la noción de ciudadanía es disputada.

Desde una lectura contundente, el autor García Canclini (2019) plantea que, en esta etapa del capitalismo, el neoliberalismo financiero tecnológico reconfigura condiciones generando una “desciudadanización” al observarse un claro decaimiento de las formas clásicas de participación política, social y cultural. Queda en pie un capitalismo sin ciudadanía. Y más adelante afirma la existencia de una “ciudadanía corporativa”: empresas transnacionales, industrias culturales que inciden en las anteojeras con las que le damos sentido al mundo en que vivimos.

A estos “nuevos ciudadanos” que el autor caracteriza como confundidos, sumisos, resignados, desde la lógica hegemónica, el arte y la educación le proponen el fortalecimiento del “yo”, que tendrá de este modo atributos mejores que otros para conquistar, al modo de un emprendedor autosuficiente, un lugar propio en el espacio social entendido desde la lógica competitiva. Desde esta perspectiva, se deslegitima el horizonte que considera de modo sinérgico a la relación entre el arte y la educación como campos que potencian la producción de una ciudadanía sensible a la construcción colectiva, a la producción de un nosotros como trama de sostén de la propia singularidad. Esto implica necesariamente una inscripción de lo propio en una relación, con la diferencia como valor. El registro de la diferencia implica un ejercicio perceptivo en el cual se articulan cognición y sensibilidad.

Desde las indagaciones desarrolladas hasta el momento, frente a la desmaterialización de los vínculos y experiencias, las propuestas pedagógicas de arte y memoria, apuestan por el “encuerpamiento”, apuestan por la territorialización, por la participación activa y directa en la marcha de los organismos de DDHH en Plaza de Mayo, apuestan por la activación de gestos colectivos en el desarrollo de performances, apuestan por la socialización de testimonios, por los señalamientos memoriales como la colocación de baldosas. En definitiva, apuestan por expandir el conocimiento y la sensibilización en tiempos de viscosidad, de susceptibilidad, donde la producción social del olvido disputa terreno. De este modo, sostenidamente, las instituciones de formación docente que indagamos son espacios donde, con mayor o menor intensidad, se viene sosteniendo la transmisión de este tópico como un legado que nutra el futuro. Y pese al lugar relegado que suele tener el arte como conocimiento en la formación docente, en relación a la activación de la memoria del pasado reciente, suele apelarse a recursos, prácticas, manifestaciones de dicho campo para el abordaje de la cuestión. Frente a la indiferencia, a la resistencia, al desconocimiento, al desinterés que parece manifestarse en algunos interlocutores, la interpelación estética, poética, narrativa, se espera que tenga alguna efectividad para sacudir la modorra y predisponer. Como todo intento hay claroscuros en los logros, pero la persistencia resulta imprescindible en estos tiempos.

La relación arte y educación como proyecto

Aunque el planteo pueda resultar extemporáneo, proponemos impulsar una relación sinérgica entre artes y educación en torno a un proyecto contrahegemónico, contracultural, que pueda interrogar las lógicas hegemónicas y que pueda interrumpir en escenas, en micro escenas, estas operatorias sobre las subjetividades.

Llamativamente, según la información que han socializado desde la jurisdicción, referidas a las reformas en curso de los planes de estudio de los profesorados

de Educación Inicial y Educación Primaria en CABA, aspiran a un desmantelamiento de los escasos espacios vinculados al campo del arte que existen en el actual plan. En los borradores aparece un espacio cuyo nombre es Arte y Patrimonio, que podría aprobarse a través de unos créditos que reconocería experiencias realizadas de modo individual (haber ido al teatro, haber ido al museo, haber ido al recital, etc.). Esto desvirtúa completamente la construcción de experiencias colectivas, tramadas en una matriz pedagógica que impulse compartir escenas de producción como de apreciación en las cuales se reconstruyan sentidos. La carrera se presenta en los borradores, no como una construcción que inscribe al docente en un colectivo, sino como un trayecto lineal individual que podrá “cumplir” con mayor o menor celeridad según traiga en su mochila personal herramientas para surfear o no con mayor “éxito” y “fluidez” el plan de estudios.

En tiempos donde las aulas requieren formas de comunicación enriquecidas, donde el desafío a la imaginación pedagógica clama por colectivos docentes fortalecidos para hacer efectiva una mirada integrada e integral del conocimiento y de los sujetos destinatarios y portadores del mismo, despojar a la formación de este modo parece, por lo pronto, un desatino.

La educación emocional como banalización del abordaje de la sensibilidad

Otros modos de despojo devienen de malos entendidos, desajustes, confusiones que se impulsan desde el mercado y desde el poder cuando se alientan propuestas pedagógicas remediales que empobrecen más de lo que contribuyen. El avance de la educación emocional en la vida cotidiana de aulas y salas aporta al debilitamiento de la potencia del trabajo entre arte y educación con un sentido transformador y emancipador. Es que, desde el trabajo asiduo con maestras –especialmente de nivel inicial–, he constatado que esta propuesta ha logrado mucho alcance y eficacia. Y logra confundir que trabaja desde el campo de las artes cuando usa recursos como títeres, mandalas, cuentos, colores, músicas, a fines de la enseñanza de la gestión emocional por parte de niños y niñas. En las antípodas de lo que el campo de las artes habilita, si nos posicionamos desde una perspectiva crítica en términos de alterar los órdenes establecidos, al habilitar la creación de mundos de ficción, la educación emocional promueve el autoconocimiento y autorregulación emocional estandarizando las emociones deseables y las no deseables. Se constituye como un mecanismo de autoayuda para “armonizar” el comportamiento individual a lo esperado y, por lo tanto, despliega un componente de disciplinamiento más que cuestionable.

Aquí las artes como conocimiento son omitidas de modo flagrante, dado que en realidad se hace uso de recursos en muchos casos adquiridos en el mercado, banalizándolas. Se diluye el sentido de la transmisión cultural. En su lugar se promueve la adquisición de habilidades emocionales que encorsetan las subjetividades, impulsando que se hagan cargo de modo individual de su bienestar personal, desconsiderando la interacción que funda los vínculos sociales y la afectividad que se activa en dicha relación.

Algunas reflexiones finales

Luego de lo planteado, es evidente que lejos estamos de concebir a la sociedad actual desde una mirada funcionalista, armónica. En lo cotidiano se hace evidente en los diversos campos la presencia de conflictos y disputas a través de proyectos que aluden a la relevancia de bregar por una ciudadanía que expanda su incidencia en lo social, enfatizando el necesario rol del Estado para buscar equilibrar las desventajas en el punto de partida, frente a otros que, ensalzando la competencia, promueven que cada uno alcance sus logros en base a su esfuerzo individual y, en tal caso, articulen lo propio con algún subsidio privado.

La aspiración a la igualdad, a la Justicia, tiene distinto peso en estas posiciones. También se concibe de modo diferente el anclaje de la experiencia individual en el espacio colectivo. En el primer caso se impulsa el reconocimiento de la incidencia de lo social en el logro individual, mientras en el segundo caso, se adscribe al sujeto, desgajado de su marco social y cultural, sus posibilidades y fracasos.

Desde el cruce de los campos de arte y educación podemos advertir grandes diferencias cuando concebimos que estos campos resultan un territorio de experiencias en relación a bienes culturales, prácticas y ámbitos que posibilitan el acceso, producción y goce en tanto derechos imprescindibles para todos o resultan privilegios posibles para quienes puedan contar con los medios para lograrlos, tal vez dependiendo de un supuesto talento individual que posibilite la trascendencia y el "éxito" de aquellos elegidos por una especie de destino definido de antemano.

Bajo estos supuestos, laten distintas nociones de ciudadanía. Una ciudadanía concebida en la trama de una sociedad que propone expandir derechos, y que valora las subjetividades singularizantes en términos de Suely Rolnik, al aspirar a la apropiación de una energía vital que se opone a la expropiación de la lógica neoliberal. O una ciudadanía cooptada por los mecanismos del consumo, que reproduce en su vida cotidiana las aspiraciones y acciones del sujeto que incorpora como propios los mandatos sociales. Las propuestas de arte y educación que no logran conmover los límites de lo imaginable de algún modo aportan a una noción de "ciudadanía precaria", que, si bien puede acceder a ciertas prácticas, no logra trascender sus condiciones de partida e imaginar otros posibles.

Ante este presente y el futuro que se nos plantea tan preocupante, propongo no negociar la transmisión de legados ni la reapropiación de símbolos culturales. Propongo alentar la posibilidad de imaginar horizontes posibles, que nos permitan reconstruir en la escala de lo cotidiano la energía vital que la peculiaridad del arte como conocimiento tiene la capacidad de activar, aunque sea como un refugio que nos preserve de los vientos del desamparo y, de ese modo, avanzar en comprender e intervenir en las coordenadas del presente, activando pasión y rebeldía con otros.

Referencias

García Canclini, Néstor (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. CALAS. <http://calas.lat/es/publicaciones/afrontar-las-crisis/n%C3%A9stor-garc%C3%ADa-canclini-ciudadanos-reemplazados-por-algoritmos>

Petit, Michèle (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèle (2023). *Somos animales poéticos. Algunos usos de los libros y del arte en estos tiempos críticos*. Buenos Aires: Agora Travesía.

Rolnik, Suely (16 de septiembre de 2006). Entrevista a Suely Rolnik: "La promesa de paraíso modela nuestra subjetividad" [en línea]. *La Vaca*. <https://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>

Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón ediciones. Colección Nociones Comunes

¿Es posible enseñar a mirar?

Apuntes para un *sensorium* didáctico

Gabriela Augustowsky¹

Pensar la educación artística en relación con las nuevas ciudadanías implica pensar la formación de ciudadanías informadas, críticas, sensibles a lo común. Y en este marco, cabe preguntarse qué lugar, cuál es el sentido de las artes, de la educación artística y de la formación docente en un escenario social signado por la incertidumbre y la desazón.

Quisiera recordar y traer aquí las palabras pronunciadas por Hanna Arendt en un célebre discurso del año 1959 en oportunidad de recibir el premio Lessing en Hamburgo. En él ella analiza y plantea la cuestión de la humanidad, en un doble sentido: *humanitas* como especie humana y también como sabiduría humana o poética del conocimiento. Se trata de una mirada desde y hacia la humanidad que, a mi entender, no deberíamos perder en estos tiempos que, retomando las palabras de Bertolt Brecht y salvando las distancias, nos remiten a tiempos de oscuridad. Y es en esos tiempos, decía Hanna Arendt, que las artes permiten conquistar “parcelas de humanidad” (Arendt, 1990).

En estas parcelas sitúo la formación de docentes en Artes, y desde este lugar las/los invito a pensar juntos acerca de la mirada y sus implicancias para la formación ciudadana y la vida democrática. Es casi un lugar decir que educamos miradas críticas, atentas, sensibles, pero ¿es posible enseñar a mirar? ¿Qué damos a ver a nuestros estudiantes durante su formación? ¿Es realmente posible incidir en los modos de ver el mundo de un sujeto, de una comunidad?

Enseñar es mostrar

Uno de los significados de la palabra enseñar es mostrar, exteriorizar, ilustrar. Aunque el concepto de enseñanza excede ampliamente las tareas de exhibir o exponer, este significado vincula la acción de mostrar, de hacer visible, con la transmisión y con la comunicación de ideas y valores.

1. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y en el Doctorado en Artes UNA. Directora del Postítulo Docente “Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza” (ATFD-UNA). Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre ellos, *Las paredes del aula* (Amorrortu, 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta Fresca, 2008); *El arte en la Enseñanza* (Paidós, 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 2018).

En la actualidad resulta muy habitual la inclusión de imágenes en los materiales de enseñanza y, en nuestras clases, las posibilidades tecnológicas digitales facilitan la incorporación de todo tipo de representaciones visuales. Pero vale aquí recordar que la idea de emplear imágenes para enseñar y su puesta en práctica cuenta con más de tres siglos de tradición didáctica.

La relación entre imagen y educación tiene un larguísimo recorrido. Podemos marcar un hito relevante con Juan Amós Comenio y su obra *Orbis sensualium pictus*. “El mundo en imágenes. Esto es imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y las actividades de la vida”, un libro de texto ilustrado para la enseñanza del latín. Publicado en 1658, se trata de una versión sensorial –destinada a niños y niñas– de su propio repertorio léxico “La puerta abierta de las lenguas” (1631). El mundo se presenta aquí como algo conocible, a través de ilustraciones para las que el propio Comenio hizo pacientemente bocetos y modelos. La imagen se emplea como una herramienta para la enseñanza general y, en particular, para la enseñanza de idiomas (Smolíková, 2020).

Usualmente conocido como “*Orbis pictus*”, es considerado el primer libro de texto ilustrado o la primera enciclopedia visual de la historia de Occidente. Contó en su momento con una amplísima difusión, fue traducido a veintidós lenguas y se convirtió durante más de 250 años en el texto oficial para la enseñanza del latín en Europa. En su Prefacio, Comenio presenta un novedoso recurso para las escuelas: “¡Las imágenes y las nomenclaturas de todas las cosas fundamentales y las acciones de la vida!” Luego, procede a explicar los fundamentos y propósitos “para que así puedan los buenos maestros recorrer este librito, con gusto y sin problemas” (Comenio, 2017 [1658], p. 6). Resultan sorprendentemente actuales las indicaciones que ofrece para el uso “más ameno” de la pequeña enciclopedia sensible:

Póngase en las manos de los niños las figuras para que se recreen en ellas, hasta saciarse con su vista y las hagan del todo familiares.

Hágase esto en casa aún antes de ser mandados a la escuela.

(...) Muéstrese lo que se nombra no sólo en una imagen, sino es su misma realidad; por ejemplo las partes del cuerpo, vestidos, la casa y lo que contiene, etc.

Permítaseles también que dibujen las figuras con su propia mano (...).
(Comenio, 2017 [1658], pp. 10-11)

A lo largo del libro, Comenio utiliza una técnica exitosa de los grabadores de su tiempo: la serie de números superpuestos, a modo de referencia en el dibujo para remitir a una cosa, protagonista o actividad. “El mundo sensible en imágenes” inaugura una concepción de la imagen como contenido de enseñanza, una imagen cuyo propósito es formativo en el marco de un libro de texto y a la vez destaca el “novedoso” lugar del sentido de la vista en el aprendizaje. Esta obra también instituye la noción (que aún persiste) de que es posible “conocer el mundo” o llevar el mundo al salón de clases a través de su representación gráfica, a través de la imagen.

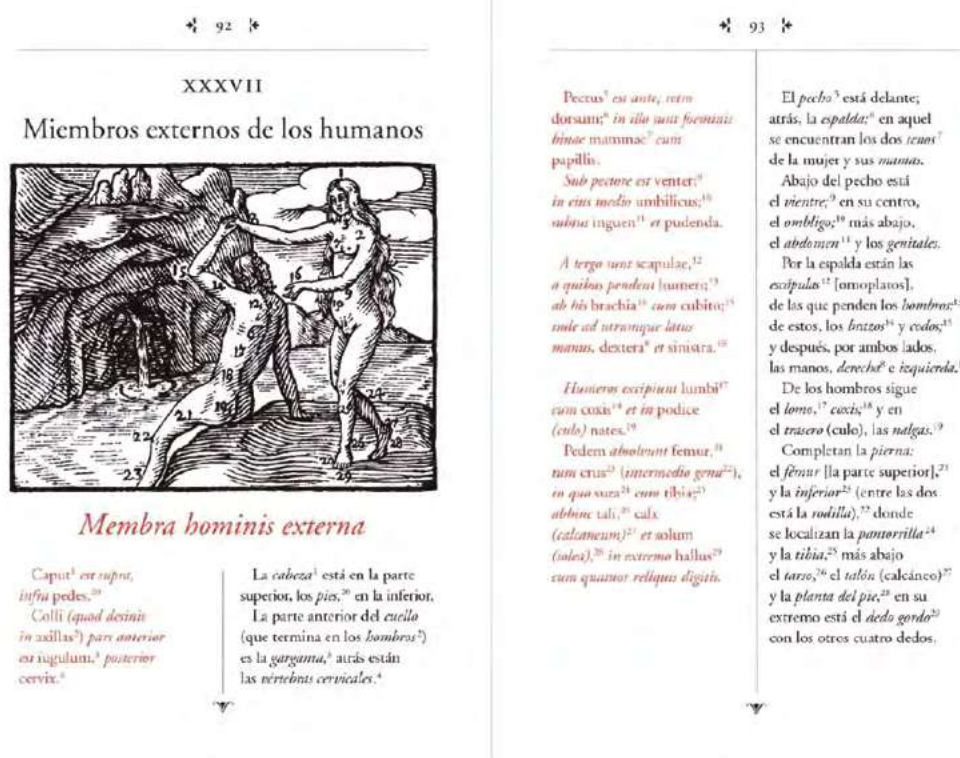


Figura 1. Miembros externos de los humanos. Páginas 92-93 de *Orbis sensualium pictus*. Fuente: Comenio (2017 [1658]).

En el tsunami de imágenes, un docente curador

Durante siglos, los libros de texto, las enciclopedias, las láminas y otros recursos didácticos gráficos fueron la fuente principal de imágenes para la enseñanza. En la actualidad, y en un proceso que se consolidó durante la pandemia, las imágenes digitales disponibles en diversos sitios de internet y las redes sociales constituyen las referencias y modos de búsqueda habituales de los docentes.

¿Cómo se realizan estas búsquedas? ¿Cómo se navega en el universo de la imagen digital donde no solo es amplia la variedad, sino también abrumadora y desbordante la cantidad?



Figura 2. Instalación *24 horas de fotos* (Erik Kessels). Contiene 350.000 impresiones de imágenes subidas a redes sociales en veinticuatro horas.

Como sabemos, los soportes y los motores de búsqueda no son neutrales. Las exploraciones rápidas, no específicas, en internet ofrecen un ingreso fluido a la zona de representación corporativa y dan como resultado lo que Hito Steyerl (2014) denomina "imágenes spam": imágenes retocadas, perfeccionadas, "un ejército de criaturas pulidas digitalmente", figuras anónimas, superficies y objetos relucientes, bibliotecas con todos sus libros forrados en papel liso. Resultan tan artificiosas que han pasado a ser no-imágenes. En su condición de no-imágenes ya no se miran, se pasan de largo porque no representan a nadie, pero aun así continúan configurando modelos sociales y modos de ver estereotipados, hegemónicos.



Figura 3. Foto gratuita. Joven maestra sonriente se sienta a la mesa con útiles escolares. Fuente: Freepik/es.

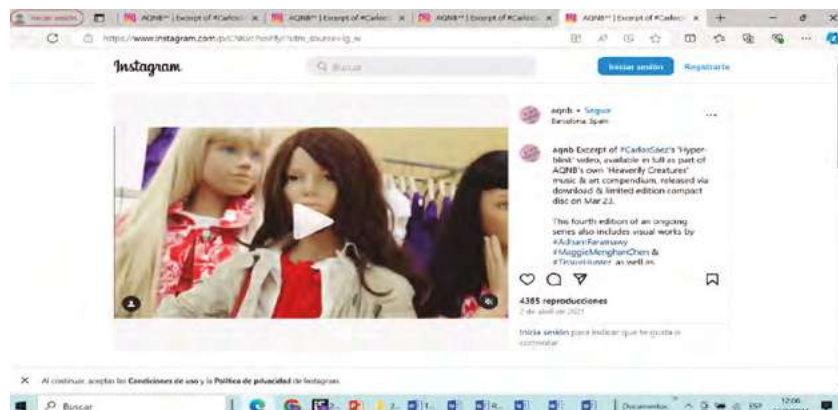


Figura 4. Fotograma del video *Hyper-blink*, del artista visual Carlos Sáez.

Fuente: https://www.instagram.com/p/CNKvcPxnPfy/?utm_source=ig_w

Así, para revertir o al menos cuestionar la pista automática, es preciso no solo afinar los modos de búsqueda en las redes, sino también revisar la propia mirada. Se trata de propiciar elecciones a conciencia, con sentidos en el marco de un proceso formativo. Las estrategias de indagación y transporte de las imágenes de un contexto a otro son cada vez más sencillas, rápidas e intuitivas de realizar en términos tecnológicos, pero involucran también tareas de índole didáctica de mayor complejidad.

Las imágenes poseen la capacidad de modificar su aspecto, adecuándolo a las expectativas propias de su recepción; actúan de una u otra manera en relación a las necesidades para las que se les convoca. Así, al tomar imágenes de una colección, un álbum o una red social para mostrar en clase nos valemos de su condición multiforme

y del carácter “conversacional” del proceso de elaboración de una síntesis perceptiva (Larrañaga, 2016).

La imagen digital es transversal, se trata según Josu Larrañaga de una trans-imagen:

Imagen en transición, siempre suspendida, siempre de paso, a la espera de ser llamada, en la posibilidad de una nueva re/presentación. Imagen que se transfiere, se transporta a sí misma como otra cosa, se re/convierte, se transforma, se desfigura y se restaura. Imagen que (se) transcribe en un fluir narrativo. (Larrañaga, 2016, p. 131)

Cuando buscamos, encontramos y elegimos imágenes para la enseñanza, de alguna manera ejercemos como curadores, editores, montajistas o coreógrafos. Estas profesiones refieren de manera metafórica, pero también práctica, a las tareas de seleccionar, reordenar, jerarquizar, dar nuevos sentidos y crear obras singulares, a partir de un material dado, ya existente. Es una tarea creativa que, como la enseñanza, nunca es *ex-nihilo* y que participa activa y conscientemente en procesos de reciclaje, redistribución, mezcla y apropiación simbólica que caracterizan parte del arte y la cultura contemporáneas (García Canclini, 2013).

Ahora bien, ¿qué criterios o decisiones intervienen en estas elecciones? ¿Cómo se decide el uso de determinadas representaciones visuales en detrimento de otras? Y luego, al transportarlas a nuestras clases o aulas digitales, ¿cómo definimos sus dimensiones y jerarquización, la secuencia de presentación, su relación con un texto o un relato oral?

Una parte de estas elecciones están signadas por “lo que hay, lo que se puede, lo que la tecnología permite”. Muchas obedecen a criterios de orden estilístico (estético, artístico, ligados al gusto personal). Pero las elecciones que se realizan en el marco de una clase de arte, en el espacio formativo que configura un entorno digital, se encuentran fuertemente ligadas a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca del campo disciplinar específico, su enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo particular de decisiones, son “elecciones estilístico/didácticas” (Augustowsky, 2005).

Desde una perspectiva didáctica crítica, restituir / conocer los contextos de producción y circulación de las imágenes es primordial. Para Ana Mae Barbosa (2020), omitir el contexto de una imagen es una acción política, que la banaliza y disminuye su potencialidad reflexiva, cuestionadora y por tanto emancipadora. En referencia a las obras de arte, la autora señala que quitar la información contextual es igual a “Deleitate pero no pienses. ¿Qué significan las formas y los colores de esas obras? ¿Por qué las realizaba?”

Así, para poner en valor y abordar las imágenes en tanto contenido sustantivo de enseñanza, es fundamental acceder y trabajar con fuentes primarias, catalogaciones validadas, información precisa. Existen numerosas colecciones, archivos, *thesaurus*, fondos, páginas de artistas, que presentan las imágenes con información para profundizar el conocimiento de la producción visual en cuestión.

En un contexto de altísima saturación visual, resulta un desafío realizar estas elecciones de modo reflexivo, intencional, para que cada docente pueda construir su propia cartografía crítica y sensible, personal y a la vez compartida con sus pares.

Tiempo y espacio para pensar la imagen. Las etiquetas didácticas como recurso meta-analítico

Durante el diseño y procesamiento de una clase presencial o un entorno de enseñanza digital con imágenes se realizan numerosas acciones de orden didáctico: seleccionar las imágenes, establecer en qué orden se presentan, definir si habrá indicaciones a los estudiantes para mirarlas, determinar qué categorías de análisis se construyen / seleccionan para su abordaje, buscar o escribir un epígrafe, definir sus dimensiones en el contexto de una pantalla, entre muchas otras. Estas tareas implican el desarrollo de sutiles procesos de anticipación y reflexión sobre la enseñanza. Se trata de operaciones netamente didácticas; es la puesta en acción de numerosas nociones teóricas, entramadas con la sabiduría práctica del oficio de enseñar. Las acciones involucradas en la selección, ordenamiento, diseño de un entorno o una clase con imágenes conforman una manera de pensar acerca de la enseñanza, inventarla, imaginarla. Y, sin embargo, estas acciones, que además insumen mucho tiempo, no forman parte de los ítems usuales de la planificación educativa. Los docentes en diferentes ámbitos de formación refieren la “falta de tiempo” y el “desinterés institucional por este tipo de trabajo invisible”.

A fin de explicitar y valorar esta instancia de reflexión didáctica con la imagen y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información, tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos, surge la elaboración de álbumes / colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones, las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una “etiqueta didáctica” (Augustowsky, 2018).

La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo que permite:

- catalogar las imágenes con criterios didácticos,
- registrar sistemáticamente las indagaciones, reflexiones y propuestas para su uso en la enseñanza,
- legitimar las tareas didácticas con las imágenes (selección, propósitos, secuenciación) como espacio de diseño y desarrollo de entornos virtuales de enseñanza,
- acumular y complejizar la propia labor didáctica en relación con las imágenes,
- compartir o producir con equipos de trabajo.

A continuación, un ejemplo sobre la serie de fotomontajes de Grete Stern “Sueños”:



Epígrafe

Autor/a: Grete Stern (Alemania, 1904 – Argentina, 1999).

Nombre o contenido: Fotomontaje. *Los sueños de encarcelamiento*.

Lugar y año: Buenos Aires. Revista *Idilio*, N° 47. Octubre de 1949.

Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.

Fuente: www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern_Sue%C3%B1os.pdf

Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado / Universitario.

Áreas: ESI / Ciencias Sociales / Didáctica de Artes Visuales.

Contenido: Rol de la mujer; vida doméstica. Frustraciones y deseos de las mujeres en las décadas 1940-1950. Revistas femeninas, la singularidad de *Idilio*. Femenismo. La obra de Grete Stern, fotomontaje, surrealismo.

Observaciones: Entre 1948-1951 las lectoras de la revista *Idilio* enviaban cartas contando sus sueños; en la sección "El psicoanálisis la ayudará", Gino Germani y Enrique Butelman los interpretaban y Grete Stern los recreaba e ilustraba con un fotomontaje.



Figura 5: Etiqueta Didáctica perteneciente al álbum *La vida doméstica en Argentina 1940-1950*.

Resulta pertinente citar también otro formato diseñado para el registro sistemático del trabajo didáctico con la imagen: “Desplegar la mirada”. Este es un recurso de índole más narrativo, que invita a consignar las investigaciones y exploraciones acerca de un *corpus* de imágenes, una autora o una temática en particular. Partiendo de una imagen fija o una pieza audiovisual se van incorporando enlaces a repositorios, textos, reflexiones personales, otras constelaciones de imágenes. Pensar la imagen es pensar la enseñanza.



Figura 6. Portada de G. Augustowsky. *#DesplegarLaMirada | Las siluetas mágicas de Lotte Reiniger. Una pionera de la animación.* Fuente: <https://aprendizaje.flacso.org.ar/>

En la misma dirección, los guiones visuales, o planificaciones visuales, constituyen registros de las secuencias de imágenes que se utilizarán en una clase. Se trata de la clase anticipada, atendiendo a sus componentes visuales. Estos guiones, que en general realizamos y no comunicamos, también son espacios de reflexión y acción didáctica que, a mi entender, merecen asumir el estatus epistemológico e institucional de planificación, articulando con los modos ya canonizados y estandarizados de planeamiento educativo.

Construir colectivamente un *sensorium* didáctico

Ya en las primeras décadas del siglo XX, Walter Benjamin analizaba la modernidad como una crisis de la percepción, cómo nuestras experiencias y nuestras capacidades físico-cognitivas se modificaban en el marco de la fábrica, la ciudad, la incipiente cultura de masas. Benjamin utilizó el término *sensorium* para hacer referencia al aparato sensorial humano, con todos sus sentidos, pero configurado y organizado en una época determinada. El *sensorium* humano no es universal sino cultural. Años más tarde, Marshall McLuhan va más allá y sostiene que la tecnología no modifica el *sensorium* humano sino que es una extensión de este (Fernández Polanco, 2012). Hoy, el contexto posdigital acrecienta y profundiza esta crisis de percepción, interpelándonos especialmente a los y las docentes.

Retomando las preguntas iniciales y los desvelos que nos convocan en relación con las nuevas ciudadanías, me animo a proponer la idea de un “*sensorium* didáctico”, un aparato sensorial atravesado por la buena enseñanza (Litwin, 2008), un *sensorium* humano de/para educadoras-es, capaz de abordar el mundo sensible y en especial el universo de las imágenes con propósitos formativos, colectivos, democráticos; asumiendo sus múltiples y complejos sentidos en disputa.

Para construir colectivamente este “*sensorium* didáctico” será preciso investigar, experimentar, diseñar teorías y prácticas transitando varios campos disciplinares y tomando el desafío de ser contemporáneos; es decir, en palabras de Bernard Stiegler (2008), estar situados en nuestro propio tiempo, en la generación de la que formamos parte y en la que estamos, inevitablemente, adscritos. Prestar atención, estar atentos a lo que nos pasa y asistir a ese encuentro entre generaciones que es la transmisión/creación del mundo y sus imágenes.

Referencias

- Arendt, Hannah** (1990). Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad. Reflexiones sobre Lessing. En *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, Gabriela** (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Augustowsky, Gabriela** (2018, julio/diciembre). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico. En *Hipertextos*, 6(10), Buenos Aires, pp. 92-109.
- Barbosa, Ana Mae** (2020, 16 de noviembre). La exclusión del contexto [intervención en debate]. Facebook *Red Clea Latinoamericana*. <https://m.facebook.com/groups/1450710951821032/permalink/3471507183074722/>
- Comenio, Juan Amos** (2017 [1658]). *Orbis sensualium pictus*. Versión facsimilar en español. Barcelona: Editorial Zorro Rojo.
- Fernández Polanco, Aurora** (2012). Ver a distancia. En Yayo Aznar y Pablo Martínez (ed.), *Lecturas para un espectador inquieto* (pp. 35-67). Madrid: CA2M.
- García Canclini, Néstor** (2013). La creatividad redistribuida: un encuentro. En Néstor García Canclini y Juan Villoro (coord.), *La creatividad redistribuida*. México, Siglo XXI.
- Larrañaga, Josu** (2016). La nueva condición transitiva de la imagen. *BRAC: Barcelona, Research, Art Creation*, 4(2), 121-136. doi: 10.17583/brac.2016.1813
- Litwin, Edith** (2008). El oficio de enseñar. En *Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Smolíková, Klara** (2020, diciembre). Imágenes del mundo y el mundo en imágenes. *Biblioteczka Čtenář*, p. 462. Versión traducida del checo al español recuperada de la página web de la autora: <https://klarasmolikova.cz/welcome-klara-smolikova-website>
- Steyerl, Hito** (2014). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Stiegler, Bernard** (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. París: Flammarion.

Revueltas y (des)educaciones para ganar el cielo

Isabel Molinas¹

Tejemos este relato a partir de una breve selección de referencias bibliográficas y cuatro escenas que proponemos pensar como posibles respuestas a la pregunta que la psicoanalista Anne Dufourmantelle introduce en las primeras páginas de *Elogio del riesgo*: ¿cómo nombrar el porvenir para animar el pasado y evitar su fijación? (2019 [2011], p. 13).² Algo importante está sucediendo o va a suceder. ¿Cómo evitar la repetición neurótica que nubla nuestros sentidos para que la conciencia del *kairós* alcance nuestro corazón y nuestro entendimiento?

Comenzamos con el enunciado de un punto de vista y, al mismo tiempo, la explicitación de una torsión con respecto a ciertos sentidos atribuidos: una flexión que nos invita a volver sobre lo aprendido. De allí que en primer término retomemos los escritos de Dufourmantelle (2018 [2009]) sobre la hospitalidad, sobre lo que significa hacer lugar a las diferencias, a lo ajeno, a lo extranjero, a lo desconocido:

La hospitalidad antes de ser un pensamiento es un acto. Un puro evento. Entrá y sé bienvenido, vos a quien no conozco. La hospitalidad, como el perdón, como el amor, se dirige incondicionalmente. Describe, más que una figura, un espacio donde ese acto de invitación puede tener lugar. Ese espacio, creo, es el lugar mismo del pensamiento.

Pensar, es recibir al originariamente otro en sí mismo. El otro como posibilidad misma de ser sí mismo... (p. 172)

Ahora bien, ¿cuál es nuestra responsabilidad con respecto a las condiciones de habitabilidad de eso que llamamos "nuestra casa"? En *La vida no es útil*, Ailton Krenak (2023) señala:

1. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Didácticas Específicas y Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Litoral, donde es Profesora titular e investigadora. Dirige el Proyecto de investigación "La Enseñanza del Diseño de Experiencias en el Campo de la Comunicación Visual" (FADU-UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Integra el Consejo Asesor de Ediciones UNL y dirige la Colección Umbrales de Vera Cartonera (UNL-CONICET). Ha coordinado prácticas de educación experiencial sobre arte contemporáneo y participado como jurado y curadora en bienales y festivales en Argentina y Brasil.

2. La pregunta textual es: "¿Cómo nombrar lo que, al decidir del porvenir, reanima de hecho el pasado, impidiendo su fijación?"

Vengo repitiéndole a la gente, ya sea en mi aldea o en cualquier lugar, que sobrevivir ya es una cuestión de negociación en torno de la vida, que esta es un don maravilloso y no puede ser reducido. Somos, en nuestra relación con la vida, como un pececillo en un océano inmenso, que está en una maravillosa fruición. Nunca se le ocurriría a un pececillo que el océano tiene que ser útil, el océano es la vida. (p. 79)

La tercera referencia que nos interesa compartir, hospitalidad y habitabilidad mediante, proviene del Prólogo que Maylis de Kerangal y Vinciane Despret (2023) escriben para *Ímpetu involutivo. Afectos y conversaciones entre plantas, insectos y científicos*, un libro en el que Carla Hustak y Natasha Myers revisitan la teoría de la evolución de Darwin y profundizan en un mundo de afectos entre orquídeas y abejas desde una perspectiva queer:

¿Y si lo que el insecto busca cuando se deja atrapar por el encanto de una flor que despide los perfumes más cautivadores fuera eso, dejarse atrapar, desde luego, pero para ser afectado? (p. 13)

Finalmente, recurrimos a la fuerza de un prefijo que desbarata el qué y cómo hemos aprendido, en el Prólogo que Paul Preciado (2019) escribe para *Ficciones Patógenas* de Duen Sacchi.

(Des)obediencia mítica: oposición al relato hegemónico. (Des)obediencia estética: oposición a las normas a través de las cuales se establece la distinción entre lo bello y lo grotesco, entre lo normal y lo patológico. Pero sobre todo (des)obediencia poética: el texto reclama el derecho a que las palabras sean (...) frutos prohibidos de los que brotan linajes de lo humano que nunca fueron inscriptos en la historia. (p. 14)

Hospitalidad, habitabilidad, afectos y (des)obediencias míticas, estéticas y poéticas son el presupuesto a partir del cual compartimos cuatro relatos para ensayar algunas respuestas sobre la educación en artes en la formación de nuevas ciudadanías.

1. Amarillo no es un verbo

Exteriores: el patio de una casa de la localidad de Vera, provincia de Santa Fe, a principios de los años 70. Calor, el sonido de las chicharras inunda la tarde, dos personas conversan sentadas bajo la sombra de la enredadera, en un patio de ladrillos gastados. 256 kilómetros los separan de la capital santafesina, 795 de la ciudad de Buenos Aires. Héctor, un joven estudiante de profesorado, enseña gramática a Juan, quien cursa segundo año de la escuela secundaria.

—“La casa es amarilla” ¿Cuál es el verbo?

—Amarilla.

—Prestá atención. ¿Cuál es el verbo?

—Amarilla.

—Conjugalo entonces.

—Yo amarilleo, tú amarilleas, él amarillea, nosotros amarilleamos,
vosotros...

Héctor respira hondo y vuelve a preguntar por aquello que designa la acción: “¿Qué es amarillear?” Juan responde con firmeza: “Pintar de amarillo”, y ejemplifica: “Mi papá amarillea la casa” (podríamos pensar: “Como antes lo hizo Van Gogh”).

50 años después, gramática generativa transformacional, Chomsky mediante, desde una cátedra universitaria, Héctor lo justifica: “El predicado es el verbo, aunque para la gramática estructural esto sea una incoherencia”.

Aprendimos con Pierre Bourdieu qué significa hablar y cuál es el rol de la escuela en la reproducción de una (singular) lengua legítima: “Todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes” (1985, p. 27). También aprendimos que el campo lingüístico es un sistema de relaciones de fuerza fundadas en la distribución desigual de un capital (p. 31). No obstante, a contrapelo de la gramática establecida y de los contenidos de la enseñanza que definen a las clases de palabras como clases funcionales y al subcampo literario como espacio de producción restringida, Juan inventa un neologismo a partir de un mecanismo experto de derivación de palabras que lo posiciona en el corazón de la actividad poética. Este Juan, como el otro Juan (Gelman), ensaya su propia heroicidad en medio de un paisaje en el que —cito la primera estrofa del poema “Héroes” (1968)— “los soles solan y los mares maran”, en el que “hemos perdido el miedo al gran caballo (aunque) nos acontecen hachas sucesivas”.

Si Juan Gelman nos invita a “gelmanear”, ¿cómo no abrazar la acción de *amarillear*? Aromitos floridos *amarillean* las orillas del salado cuando llega el mes de septiembre en la poesía de José Pedroni (1956) y amarillo-oro es la potencia del vino del estío en la novela de Ray Bradbury (1957). La luna *amarillea* sobre la casa en el poema de Jack Kerouac (citado por Theroux, 2015 [1994]) y el sol proyecta su luz mágica sobre los “Limonés” de Hugo Padeletti (1999):

Exalta su amarillo
redondeado
la luz del día:
es un dragón dormido
—pero alado—
Un agudo estandarte
—replegado—
de infinita alegría.

2. Hemos alcanzado el cielo

Interiores: un aula de Ciudad Universitaria, Santa Fe, última clase presencial del seminario de posgrado *Las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Eje 3: discursividades / narrativas / estudio de casos.³

Primavera, 2022, a través de las ventanas pueden verse los lapachos florecidos. Un poco más allá, un manchón de humo denso advierte sobre el fuego que sigue consumiendo la vida en las islas.

Para ejemplificar narrativa visual, retomo una selección de imágenes de la exposición *Monte, primera parte*, del artista Abel Monasterolo (2022), serie compuesta por veinte dibujos y por quince objetos, quince “paisajes en valija” que nos recuerdan el gesto duchampiano de *La caja verde* (Duchamp, 2012 [1934]), quince relatos que a la vez que muestran estados del paisaje en el norte santafesino buscan preservar la biodiversidad que los caracteriza. Cada escena alberga voces, olores, texturas y ritmos vitales, origen y destino del artista. Luego de realizar una breve reseña sobre su producción, repongo la tesis de Jerome Bruner (1988 [1986]) sobre las funciones de la narrativa en la enseñanza:

El relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención. (...) El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. (p. 14)

En diálogo con la obra de Monasterolo, introduzco la cuestión de lo biográfico: son quince relatos para volver a casa, quince viñetas que dan cuenta de cómo a medida que el artista se adentra en la naturaleza va cambiando su punto de vista hasta fundirse en la escala del monte. La última caja es la casa, esa niña bonita que no necesita mostrar renacuajos ni pájaros en las inmediaciones porque ya todos habitan en ella. “No se ven, pero están”, apunta Abel.

Mientras acompaño el diálogo suscitado por la potencia poética de las imágenes, observo que una de las estudiantes, sentada en primera fila, me mira con los ojos llenos de lágrimas y comenta: “Yo nací en la isla...”. La frase da lugar a ese otro paisaje que, en palabras de Bruner, permite bucear debajo de las apariencias: conocemos las condiciones y contextos de la enseñanza en la zona de islas y también sabemos de la urgencia de una Ley de Humedales:

Sentir el grito mudo de la tierra que se quema
El crujido de alas, patas y el croar desesperado de las ranas
El estertor de un carpincho y su cría que dibuja con
/ resoplidos la tierra ennegrecida
Una leve exhalación de una muerte contenida
Ahí donde el fuego arrinconó la mirada exaltada,
/perdida y la vida...

3. Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

¡Hemos alcanzado el cielo! Babel se quema. Babel se quema.
(...)

“Babel” (Morena García, 2021).

3. Disidencias híbridas

Interior, Sala Astor Piazzolla, Teatro Auditorium, Mar del Plata.

El Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, junto a la Colectiva Artística Ambientes Híbridos, el Equipo de Género y Disidencias de la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata y ¡Chusma! Caravana Arte Bonaerense, organizan las Primeras Jornadas Disidencias Híbridas, en las que se presenta *El Juicio*, performance-investigación de Magui Monroe (2023). Una obra en la que, como aprendimos con Jacques Rancière (2011 [2004]), el acto estético configura la experiencia, da lugar a nuevos modos de sentir e induce nuevas formas de subjetividad política.



Fuente: Isabel Molinas



Fuente: Isabel Molinas, fotograma del video (Cámara: Julián Gil. Edición: Carlos Javier Pera. Performer: Luis Porta).

Descrita como “performance-investigación”, *El juicio* es el resultado y, al mismo tiempo, es el origen de movimientos, pensamientos, reacciones, afectaciones y derivas propias y colectivas, que ocurrieron antes, que ocurren en el tiempo presente de la escena y que continúan en las múltiples y diversas derivas que suscita. Realizar una reseña no es tarea sencilla porque *El juicio* comienza en el escenario y, a medida que avanza, lo abandona como también abandonan sus lugares los espectadores que son advertidos de la inminente catástrofe. De la sala principal al foyer y de allí a la calle. El juicio es una obra que se resiste a ser contada porque es, ante todo, una primera persona del plural que nos convoca a ser parte de una orquestación colectiva, comunal y prospectiva.

4. Imagina un mundo

Exterior-interior, agosto de 2023.

La escritora Elvira Sastre publica en su muro de *Instagram* dos imágenes casi idénticas del mar. En una asoman las manos de una persona, en la otra sus piernas. Leemos: “Cuando no sé muy bien cómo me siento, miro algo que esté mar adentro y me pregunto si está flotando o hundiéndose” (30 de agosto de 2023). Al verlas recuerdo el impulso vital de su último poemario, *Adiós al frío* (2022), y, en diálogo con su militancia apasionada en favor de lo bello y contra lo injusto, la convoco:

Imagina un mundo en el que
todos los puertos son seguros y
el mar solo mece los sueños voluntarios
de los cuerpos que ya han llegado.
(...)
Imagina un mundo en el que
quepa tu historia al lado de la mía:

una pena escondida, una rabia acumulada,
la sangre contagiada, la necesidad que no perdona,
todas las historias en voz alta, bien arriba,
cuentos a los que sepamos entre todos
buscarles un final.
(...)

En el inicio de este texto retomé una pregunta de Dufourmantelle: ¿cómo nombrar el porvenir para animar el pasado y evitar su fijación? Entre sus respuestas, en diálogo con el mito de Orfeo y Eurídice, la psicoanalista propone: “dar la media vuelta y enfrentar el pasado de forma inédita” (p. 18); “recurrir a aquello hacia lo cual abre la metáfora, ese otro espacio, el espacio posible de la palabra” (p. 265), de los sonidos, las imágenes y el movimiento. De allí la expresión-acción que propongo desde el título de esta presentación: “Revueltas y (des)educaciones para ganar el cielo”.

Me detengo en el prefijo *des* que expresa negación o inversión del significado de la palabra a la que se antepone. Des-confiar, des-hacer, des-educar para dar lugar a una gramática en la que el uso de la lengua promueve la reflexión experta y, al mismo tiempo, advierte sobre la necesidad de escucha de otras experiencias educativas, lingüísticas, artísticas y estéticas, no menos genuinas y comprensibles.

En el contexto de las Primeras Jornadas Disidencias Híbridas, a las cuales ya hice referencia, junto con el profesor e investigador Luis Porta performamos una conversación que concluyó con el enunciado de una agenda para la formación docente y la investigación educativa:⁴

- La narrativa como sustrato (trabajé en torno a cuatro escenas potentes y ricas en derivaciones.)
- La escucha como condición de la narrativa biográfica (la escucha de la alteridad, la apertura hacia esa, ese, esos otros que están junto a mí y me reclaman).
- El ambiente como territorio expandido que crea lazos y posibilita la (esa) condición intersubjetiva.
- La implicación como posición afectante en la investigación educativa.
- La curaduría como modo de ser, estar, sentir y cuidar a la Tierra y, haciéndolo, cuidarnos. (Porta y Molinas, 2024)

(Des)educaciones para ganar el cielo. ¿Cuál cielo? El de la rayuela, el de la literatura y las artes experimentales y experienciales, pero también el cielo que está sobre nuestras cabezas y que es también una magnitud para comprender la relevancia, la complejidad y la espesura de la vida. De allí que retomemos el texto de Liliana Bodoc que Adriana Lestido (2023) incorpora a la narrativa de *Errante. La conquista del hogar*:

4. Una versión ampliada de la perfoponencia ha sido publicada en *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(35), incluida en las Referencias bibliográficas.

La magia me autoriza a desobedecer y a morirme en la paz de los que saben que la piel es un límite impreciso. Y que tras la apariencia del final hay un ciclo de ave, tierra, niño, tortuga, dátil y mujer de nuevo. ¡Y qué! La magia me autoriza a no tomarme en serio que soy un individuo único, irrepetible, piel adentro. Prefiero acercarme a cada ser, la magia me autoriza. Y ya muerta, llegar a la tortuga, al alacrán, al risco, como quien vuelve a casa.

Hermosa descripción de nuestro origen común y de nuestro destino.

Referencias

- Bourdieu, Pierre** (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bradbury, Ray** (2008 [1957]). *El vino del estío*. Barcelona: Minotauro.
- Bruner, Jerome** (1988 [1986]). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- De Kerangal, Maylis Despret, Vinciane** (2023). Prefacio. Dos investigadoras en el camino de las metamorfosis. En *Ímpetu involutivo. Afectos y conversaciones entre plantas, insectos y científicos*. Buenos Aires: Cactus.
- Duchamp, Marcel** (2012 [1934]). La caja verde. En *Escritos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Dufourmantelle, Anne** (2018 [2008]). *En caso de amor. Psicopatología de la vida amorosa*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- Dufourmantelle, Anne** (2019 [2011]). *Elogio del riesgo*. Buenos Aires: Nocturna y Paradiso.
- García, Morena** (2021). Babel. En Martín Roda (comp.) y Leiny Julieth (arte), *Las cenizas llegaron a mi patio. Una antología por los humedales del Paraná*. Rosario: Brumana.
- Gelman, Juan** (1994 [1968]). *Los poemas de Sidney West*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Krenak, Ailton** (2023). *La vida no es útil*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Lestido, Adriana** (2023). *Errante. La conquista del hogar* [documental]. Buenos Aires: Lita Stantic Producciones y Maravilla Cine.
- Monasterolo, Abel** (2022). *Monte, primera parte*. Santa Fe, colección particular.
- Padeletti, Hugo** (1999). *La atención*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Pedroni, José** (1999 [1956]). La invasión gringa. En *Obra poética*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Porta, Luis y Molinas, Isabel** (2024). Expansiones en la agenda de la investigación educativa. Nuevas derivas entre Río y Mar. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(35). <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1927>
- Preciado, Paul** (2019). Prólogo. En Duen Sacchi, *Ficciones patógenas*. Buenos Aires: Rara Avis.

Rancière, Jacques (2011 [2004]). *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Sastre, Elvira (2022). *Adiós al frío*. Buenos Aires: Seix Barral.

Sastre, Elvira (30 de agosto de 2023). *Cuando no sé muy bien cómo me siento...* Instagram.

Theroux, Anne (2015 [1994]) *Los colores primarios*. Buenos Aires: La bestia equilátera.

A red square containing white contour lines on the left side, resembling a topographic map. The text 'RESEÑAS' is written in white, uppercase, serif font on the right side of the square.

RE
SE
ÑAS

La rebelión social a través del arte

Reseña de *Innovaciones artísticas y rebeliones sociales* de Néstor García Canclini

Tatiana Chávez Deluchi¹
Lía Gómez²

DATOS EDITORIALES:

Innovaciones artísticas y rebeliones sociales

Néstor García Canclini

Compilación de Emiliano Sánchez Narvarte

1era edición 2023 / EDULP

ISBN 978-987-8475-98-1

Foto de tapa: Planta (León Ferrari, 1980)

A partir de una curaduría de ensayos literarios y teóricos, abordados desde el campo de la filosofía, la antropología, las artes y la comunicación, *Innovaciones artísticas y rebeliones sociales* conforma un manifiesto coral que indaga en la condición humana, el ser/estar en sociedad y el devenir de las crisis y transformaciones de una América Latina híbrida y mestiza, que resuena en nuestro presente.

El libro explora a lo largo de tres capítulos subdivididos en apartados la producción intelectual de Néstor García Canclini entre principios de 1960 y finales de 1980, a partir del análisis y la sistematización de "textos de difícil acceso o escasa circulación", recuperados mediante el trabajo de compilación de Emiliano Sánchez Narvarte junto con Ana Bugnone, Silvana Casali y Valeria Vives Arce.

Este libro nos invita a transitar por "arquitecturas imposibles" (Jacoby). Nos enfrenta a una doble posibilidad de la lectura. La imagen de portada no suele identificarse más allá de los datos editoriales necesarios por ley. Sin embargo, en esta propuesta las encrucijadas que forman las líneas y los trazos en la obra de León Ferrari se presentan a su vez como una "planta" del texto que vamos a leer.

Con técnica de copia heliográfica sobre papel, la obra "Planta" de la serie Heliografías, de 1980, marca un cruce entre el Ferrari ingeniero y el Ferrari artista. Un labe-

1. Profesora e investigadora. Licenciada en Comunicación Social. Doctoranda y becaria de la Universidad Nacional de La Plata. Locutora nacional. Integrante del GT Clacso en Artes y Política
2. Profesora e investigadora. Doctora y licenciada en Comunicación Social. Coordinadora del Programa de Cultura de la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del GT Clacso en Artes y Política.

rinto, aparentemente sin salida, con reminiscencias al plano de una ciudad sobre-edificada que presenta un orden, una lógica, una forma de circulación: una coreografía de movimientos. En cada rincón de la maqueta urbana diversas siluetas humanas circulan y se encuentran con puertas y ventanas que los separan a la vez que los comunican. Las siluetas, por momentos, parecen chocar entre sí. Se mezclan en los trayectos infinitos de esa planta, se confunden. Sin embargo, una de esas siluetas se halla en el centro neurálgico de la escena, en el medio del laberinto. Un punto de partida que nos da aire, espacio y un respiro. La posibilidad de un nuevo comienzo.

La compilación de textos de García Canclini se presenta como un mapa de difícil acceso, no por la complejidad de su escritura, sino por las condiciones políticas y socioculturales en las que se produjeron los ensayos entre los años 1963 y 1989. Años en los cuales García Canclini debió exiliarse a México, dado que ni La Plata ni Buenos Aires parecían hacia 1976 un lugar seguro ni para investigar ni para vivir (García Canclini, 2023, p. 25). Filósofo de origen, el autor contempla en su método de abordaje una mirada comunicacional que ubica al campo artístico como escenario de disputa política y lugar de problemas privilegiado en/para las ciencias sociales. Las innovaciones artísticas producen necesariamente rebeliones sociales. "La rebelión no como el gusto de ir a contramano, sino como conducta creadora, como forma de construir en solidaridad con los demás" (García Canclini, 2023, p. 50), tensionando los sentidos comunes y promoviendo una visión crítica de la cultura.

La perspectiva teórica de García Canclini, tal como lo define Sánchez Narvarte, se va a ir desplazando

(...) de la pregunta por la relación entre artistas, culturas populares y proyectos de liberación; y la pregunta por la emergencia de un arte popular, diverso y plural a escala tercermundista, hacia la pregunta por las culturas populares y sus reconfiguraciones en un marco de reordenamiento cultural del capitalismo a escala transnacional (García Canclini, 2023, p. 30).

En una primera lectura, los títulos de cada capítulo y de cada apartado nos permiten revisar las distintas fotografías de época. Emergen conceptos y expresiones propias de un mundo convulsionado, de disputa de modelos, de acciones, de paradigmas, de formas estéticas y narrativas, de preguntas sobre literatura y sociedad, como diría Raymond Williams.

Habiéndose presentado un mapa teórico con pistas de abordaje en el comienzo del libro, se nos sumerge en el debate acerca del lugar de la literatura en el devenir de la historia de las formas narrativas argentinas: desde Macedonio Fernández hasta Borges, Cortázar y Piglia, entre otros que aún hoy nos siguen interrogando: ¿Qué puedo leer para empezar con Cortázar? ¿Cuál es la función del autor en una obra abierta? El libro, editado por Edulp, nos permite transitar esta interpelación: como define el mismo García Canclini, cada nueva lectura debe renovar el placer y sugerir otras ideas (2023, p. 49).

El Capítulo I, "Abrir la filosofía desde la cultura", recopila textos de 1968 a 1970. Evoca la necesidad de pensar a América Latina desde una antropología poética. Incluye el tiempo como variable estética (Ricoeur) y define la cultura como una máquina imparables de relatos; qué es sino el *Museo de la novela de la eterna* (Macedonio

Fernández, 1967). Se rescata la actitud de conocimiento poético: esa comunión entre la inteligencia racional y lo intuitivo afectivo.

El aislamiento de la razón la vuelve dogmática o la arroja al nihilismo; el aislamiento de la afectividad conduce al sentimentalismo sin rumbo. Separadas, ambas giran inútilmente sobre sí hasta destruirse. El hombre sólo puede humanizarse al desplegar conjuntamente su inteligencia y su intuición emocional, su capacidad abstractiva y científica y su potencia imaginativa. (2023, p. 90)

El Capítulo II, "Interrogar el arte, transformar lo social", se zambulle, de 1973 a 1980, en el desplazamiento cultural que significa la instalación del capitalismo. Lejos de un abordaje fatalista, la pregunta por el rol social del arte se convierte en una necesidad: cuestionar para transformar. En una problematización de las vanguardias, del arte para una práctica social, emerge el debate por la definición de la cultura popular, por la urgencia de socializar las prácticas artísticas, preguntarse por los públicos, masificar los debates sobre la estética como modo de la política. ¿Qué significa socializar la crítica de arte? ¿Cuál es el objeto y método de la estética? ¿Es correcto preguntar en forma "general" qué es el arte?

García Canclini presenta una estructura del proceso artístico, indaga en la relación con las condiciones materiales de su producción, sus modos de representación y la estructura de clases. Define a la crítica como un trabajo colectivo y sentencia:

Producir un nuevo arte, implica tanto producir nuevas obras, como producir nuevas condiciones socioculturales para recibirlo, gozarlo y entenderlo críticamente. Para transformar esta sociedad, otra distinta es necesario crear; pero el primer paso para salir de la crisis es la crítica. (2023, p. 204)

El arte que verdaderamente subvierte las estructuras es aquel que logra trascender el realismo, con la vocación de imaginar los actos que lo superen. Ese arte, para el filósofo, es el que se encuentra al servicio de las luchas populares (2023, p. 178).

Una mención especial merece el apartado "Estética e imagen fotográfica", que se presenta como una posible clave de lectura de toda la compilación ensayística. La fotografía, como práctica social que solemniza lo cotidiano, constituye un registro que vincula la imagen con el tiempo. García Canclini se pregunta: ¿cómo salimos del absolutismo del instante? ¿Cómo damos historicidad a una fotografía? Es allí donde aparece el *sentido*. Un sentido que se construye, al igual que cada nueva lectura, a partir de las miradas de época, desde nuestro presente. "¿Acaso no son toda fotografía y toda investigación reconstrucciones de lo real?" (García Canclini, 2023, p. 217). "La foto como viaje: camino de la memoria" (García Canclini, 2023, p. 219).

El Capítulo III invita desde el título a "Pensar lo popular en tiempos de crisis". Los artículos que lo componen podrían estar escritos en la urgencia de nuestros días (2024); sin embargo, la producción de los mismos se realizó entre 1980 y 1989. La necesidad de definir a la cultura desde una perspectiva científica lleva a García Canclini a historizar las distintas corrientes que se ocuparon de pensar la relación entre cultura,

ideología y poder. Con un claro abordaje que oscila entre la perspectiva crítica y los estudios culturales, esta parte del libro nos invita a revisar nuestras propias definiciones de cultura, y fundamentalmente de cultura pública, binomio determinado por la estructura económica, histórica y simbólica de una sociedad.

Las bases para una política popular son una preocupación para García Canclini. ¿Es posible una política popular en la cultura? ¿Qué pasó con el Estado, la cultura, la sociedad y los medios masivos desde 1983 hasta nuestros días? ¿Son posibles las rebeliones sociales desde las innovaciones artísticas?

Han pasado más de 50 años desde las primeras apariciones como artículos de estos textos que nos convocan. La "Planta" (1980) de León Ferrari, como una fotografía, como el registro de un instante, presenta así una posibilidad de apertura. "Cuando seleccionamos lo que del presente vamos a fotografiar, estamos diciendo cómo y con quiénes queremos sobrevivir. Y en la mirada crítica, lo que deseamos cambiar" (García Canclini, 2023, p. 220).

Que se produzcan nuevas rebeliones artísticas que innoven en nuestro presente, requiere de la creación como fuerza política. Encontrar nuevos recodos y trayectos por fuera de las estructuras que nos inviten a construir una mirada crítica de la relación entre arte y sociedad. Parafraseando al mismo García Canclini, sería demasiado romántico creer que sólo basta con la intuición.

Este libro es una invitación a rebelarnos e innovar.

Educación, artes, investigación: cruces y articulaciones para imaginar futuros

Uno de los objetivos centrales de la revista **ARTEDOC** es promover debates contemporáneos sobre los diversos territorios de la educación artística, con educadores, especialistas e investigadorxs del ámbito nacional e internacional.

En esta ocasión, convocamos a tres Grupos de Trabajo de CLACSO dedicados a las artes, la educación, la cultura, la comunicación y la política con el objetivo de sistematizar y visibilizar las articulaciones y transversalidades entre esos campos de saberes y la educación artística.

El dossier está integrado por los siguientes artículos:

En primer lugar, presentamos el trabajo "La mediación cultural como tercer espacio educativo: imaginar y crear modos más democráticos de conocer y habitar el mundo", escrito por Damián Del Valle, Rosario Lucese Cimino y Bianca Racioppe, integrantes del GT *Artes, educación y producción transversal de conocimientos*. El artículo presenta los debates en torno a los sentidos de la mediación cultural y ubica a estas prácticas en la articulación entre las comunidades, los territorios y los saberes.

En segundo lugar, el artículo de Omar Rincón, integrante del GT *Comunicación, culturas y política*, "Del no saber al crear soberano", relata la experiencia de la Universidad de los Andes, en Colombia, donde se establece la creación artística y las obras de artes en igualdad de condiciones de evaluación y producción de conocimientos que la investigación académica y científica.

Por último, contamos con dos artículos aportados por el GT *Artes y política*, precedidos por una introducción a cargo de las coordinadoras del grupo. Por un lado, el texto de Claudia Andrea Castro, "Artes en cárceles: se trabaja con lo que hay, con lo que se consigue, donde se puede", y, por otro, "Archivo, investigación y mediación: Artistas Mujeres en el CAEV", escrito por Clarisa López Galarza y Julia Cisneros. La introducción está a cargo de Natalia Aguerre y Andrea del Pilar Forero Hurtado.

Estos artículos se anudan en la reflexión en torno a la relación entre las artes, la educación y la investigación como modos políticos de construcción de mundos. Cada uno a su manera establece algunas coordenadas para imaginar y planificar formas más empáticas de habitar nuestro presente. Invitamos a leer este dossier en clave de mapeo, de aproximaciones, de reflexiones que no pretenden clausurarse, sino abrir a nuevas preguntas; invitar al diálogo y a la puesta en común.

La mediación cultural como tercer espacio educativo

Imaginar y crear modos más democráticos de conocer y habitar el mundo

Damián Del Valle¹
Rosario Lucesole Cimino²
Bianca Racioppe³

Grupo de Trabajo CLACSO
Artes, educación y producción transversal de conocimientos

Presentación

En este artículo nos proponemos plantear algunas ideas en torno a la potencialidad del concepto y de las acciones de la mediación cultural en relación a los procesos de producción de conocimientos y a la praxis política. En este sentido, indagaremos en torno a las estrategias de construcción y circulación de saberes que se ponen en juego en las instancias de mediación cultural como formas de construir comunidad(es). Creemos que las acciones propias del ejercicio de la mediación cultural pueden contribuir a modos de habitar el mundo más democráticos, interculturales y que, además, recuperen “los elementos afectivos, intangibles, subjetivos y sociales de la experiencia y las prácticas culturales y sus efectos” (Del Valle, 2018, p. 12). Para dar cuenta de cómo se articulan las prácticas de la mediación con los elementos afectivos y sensibles, retomaremos un ejercicio de “resonancia” realizado en el marco del Diploma Superior en *Mediación Cultural. Comunidad, Artes y Tecnologías* que dicta la Universidad Nacional de las Artes en vínculo con CLACSO. La sistematización de esta actividad nos permitirá revisar las nociones acerca de la mediación y de las personas que ejercen como mediadoras y, además, identificar las negociaciones

1. Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente es decano director del Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (ATFD- UNA). Dicta clases en grado y en posgrado. Publicó numerosos artículos y coordinó, coeditó y co-compiló distintos títulos relacionados con las políticas educativas, la universidad y la educación artística. Es coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO “Artes, educación y producción transversal de conocimientos”.

2. Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Artes Combinadas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y maestranda en Estudios Culturales en América Latina (UBA). Actualmente es Prosecretaria de Vinculación Comunitaria y Bienestar Universitario en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (ATFD- UNA).

3. Doctora en Comunicación y Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Licenciada y profesora en Comunicación Social por la misma Facultad (FPyCS-UNLP). Docente del Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA.

de sentido que quienes participaron del ejercicio hicieron entre sus experiencias, sus modos de pensar las artes y lo que la Diplomatura les proponía como perspectiva. En esas negociaciones de sentido observamos la construcción de un “tercer espacio educativo” que nos permite reflexionar en torno a los saberes y sus legitimidades.

Mediación cultural y tercer espacio educativo

Las indagaciones que se recuperan en este texto forman parte de una de las líneas de investigación del Grupo de Trabajo CLACSO *Artes, educación y producción transversal de conocimientos* que se inició en 2023, pero tuvo su génesis en 2022. Cuando planificamos los objetivos del Grupo de Trabajo, el mundo y nuestra región estaban atravesados por un contexto muy diferente al actual. Poco a poco retornábamos a un modo de encuentro mixto de nuestras actividades (presencial/virtual), dejábamos atrás el tiempo de distanciamiento social, pero nuestras prácticas habían cambiado mucho. Por entonces nos proponíamos, entre otros objetivos, indagar en torno a las estrategias de construcción y circulación de saberes que se ponen en juego en las instancias de mediación cultural. Particularmente en nuestro país, la llegada de un gobierno anarcocapitalista vino a poner en cuestión todos los aspectos comunitarios de la vida en sociedad y nos obligó a repensar no sólo cómo la mediación cultural construye saberes y promueve el intercambio de los mismos, sino por qué deberíamos hacer más y mejor mediación cultural para fortalecer los modos democráticos de habitar el mundo.

La necesidad de mediación cultural no es nueva: la globalización, los procesos migratorios e interculturales ponen de manifiesto desafíos y demandas a las instituciones culturales y educativas para formar y preparar personas para un mundo cada vez más incierto. En este sentido, retomamos lo propuesto por Escaño y Dewhurst acerca de que “pensar el común (...) se trata de hacer y pensar –desde y por– lo común como eje transversal de acción pedagógica investigadora” (2024, p. 121). En esta línea, creemos oportuno vincular la mediación cultural con la noción de “tercer espacio” que introduce Homi K. Bhabha y que invita a “pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales” (Bhabha, 2002, p. 18). Para Bhabha, “estos espacios “entre-medio” [*in-between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad” (2002, p. 18). Es en los intersticios, en los solapamientos, en los pliegues de estos espacios donde, para Bhabha, se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas, lo comunitario, lo cultural.

El término mediación cultural tiene una tradición europea vinculada, principalmente, al trabajo en museos y centros culturales. Los autores Aboudrar y Mairesse (2018) explican la mediación como las acciones que lleva adelante una persona que vincula a otras con una propuesta cultural para favorecer su apropiación, apreciación y disfrute (p. 15). Sin embargo, sus sentidos son resignificados y ampliados en América Latina en el cruce con perspectivas como las de la educación y la comunicación popular que tienen como referentes a autores como Paulo Freire (1970), Antonio Pasquali (1972) y Ana Mae Barbosa (1978).

Desde el grupo de trabajo *Artes, educación y producción transversal de conocimientos* (CLACSO) y la Diplomatura en mediación cultural hemos venido trabajando

en una línea que amplía la noción de la mediación cultural, originalmente circunscripta a la generación de vínculos entre una institución artística y sus públicos. Desde esta idea amplia, entendemos que se configura como un modo de producción de conocimientos que, a su vez, se enlaza con las perspectivas de los estudios decoloniales y de la educación para la transformación. Es en esta línea en la que la noción de tercer espacio muestra su potencialidad para pensar lo educativo y lo cultural, al mismo tiempo que las acciones de mediación cultural se presentan como estrategias pedagógico-políticas que contribuyen a desarrollar lo que Escaño y Dewhurst (2024) redefinen como terceros espacios educativos o Spreen (2023) como terceros espacios de aprendizaje.

En un trabajo previo reflexionamos sobre la mediación cultural desde una mirada latinoamericana (Del Valle y Lucasole, 2021), por lo que en este artículo buscamos profundizar esos planteos entendiendo que la tríada comunidad, territorios y saberes es central para los sentidos latinoamericanos de la mediación cultural. Sostenemos que las estrategias de mediación pueden ayudar a responder la pregunta por los modos de producción de conocimientos y por la construcción de terceros espacios educativos, como territorios otros, contruidos en el cruce, los mestizajes y las contingencias.

Carol Anne Spreen define a estos terceros espacios educativos como “una ubicación intermedia y contingente (en sentido figurado y de otro tipo) que desafía las formas de pensamiento binarias y hegemónicas” (2023, p. 108). Por su parte, Escaño y Dewhurst explican que ese tercer espacio es “una clara toma de conciencia de que en ese lugar emerge el conocimiento, con la responsabilidad y el disfrute que conlleva como bien común y la carga de transformación social que ello implica” (2024, p. 124), resaltando que

(...) no es un territorio preexistente –es decir, no se ubica en la herencia de saberes recibidos– y, por definición, su acción desplaza las historias que constituyen aquello preexistente, para establecer unas nuevas estructuras de autoridad e iniciativas políticas que implican reinterpretación, reestructuración y reimaginación y, en consecuencia, no se podrán comprender adecuadamente solo a través de la sabiduría heredada. (Escaño y Dewhurst, 2024, p. 123)

Lo interesante de este planteo es que señala que este espacio otro –diferente del de la herencia cultural, de lo preexistente– contribuye a la construcción, activación y re-imaginación de lo común. Son espacios de negociaciones, de luchas por los sentidos que, a su vez, generan nuevas posibilidades de pensamiento.

Tanto Spreen (2023) como Escaño y Dewhurst (2024) coinciden en que estos terceros espacios educativos promueven la conformación de redes, de movimientos, de comunidades que se vinculan de otras maneras con los aprendizajes; maneras que no caen en la dicotomía sensibilidad-racionalidad, sino que “involucran emociones, deseos, memoria, expresión artística, ritual, solidaridad social y performatividad” (Spreen, 2023, p. 110).

Es por esto que consideramos que las prácticas de mediación cultural contribuyen a la conformación de esos terceros espacios educativos, de ese territorio otro en el que los saberes se construyen en los mestizajes, en los procesos dialógicos y en vínculo con los modos de hacer artísticos. Entendemos, entonces, que la mediación cultural pone en diálogo las percepciones de determinadas comunidades con las producciones, manifestaciones culturales y artísticas de grupos diversos, trabaja con las

artes y las culturas como campos desde los cuales se aprende y se conoce; promueve, además, la posibilidad de que las artes funcionen como modos de pensamiento y de producción de conocimientos (Torlucci y Volnovich, 2018).

La mediación como un *hacer decolonial*

Sostener que las prácticas de mediación cultural pueden pensarse desde la conceptualización de los terceros espacios educativos implica posicionarse desde miradas decoloniales, al decir de Spreen “prefigurar una sociedad poscapitalista” (2023, p. 11). Por esto, retomamos a Alexander Ortiz Ocaña y a María Isabel Arias López (2019), quienes proponen una aproximación decolonial a los modos de investigar. De hecho, los autores no se refieren a “investigación”, sino que nombran esos procesos como un “hacer decolonial”. Un aspecto interesante de su propuesta es que refieren que lo que desde la ciencia hegemónica se denomina “investigador/a/e” es, en realidad, un/a/e mediador/a/e.

Emergen aquí dos aspectos que podemos poner en relación con nuestra perspectiva como grupo de trabajo: cómo son los procesos de producción de conocimientos y quiénes son las personas que los llevan adelante. La mirada norte-céntrica presenta a la persona que investiga como ajena al territorio que estudia, como alguien que mira desde afuera. Esa extranjería no es entendida como una limitación, sino que, por el contrario, es considerada como la manera “objetiva” de producir conocimiento. Pero esa pretensión de objetividad genera extractivismo: obtener saberes de una comunidad con la que no tenemos ningún vínculo.

Contrario a esto, las perspectivas decoloniales entienden que para producir conocimiento sobre un territorio hay que ser parte, hay que pertenecer. De ahí que comprendan ese rol como el de “un actor, un facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial” (Ortiz Ocaña y Arias López, 2019, p. 155). Desde ese lugar no se expolia a las comunidades de sus saberes, sino que se trabaja en producirlos conjuntamente.

Este giro de la perspectiva decolonial para desarrollar los procesos de investigación se relaciona con el giro que proponemos para pensar la mediación cultural, excediendo los ámbitos de la hegemonía artística para reconocerla en las prácticas cotidianas y populares. En este punto aparece la pregunta acerca de si todas las personas pueden ser mediadoras. Para responder, debemos comprender que el ejercicio de este rol requiere de la aceptación de la comunidad en la que se está interviniendo. Pero no es un rol fijo, sino que puede ser ejercido dentro de un mismo grupo por diferentes personas en simultáneo o de manera rotativa. La mediación implica construir otra relación con el conocimiento, quien trabaja desde la mediación cultural comprende que el conocimiento circula y que, como sostiene Pierre Lévy, “nadie sabe todo y que cualquiera sabe algo” (2004, p. 7).

Ortiz Ocaña y Arias López (2019) proponen reemplazar las entrevistas, estrategias metodológicas sumamente extendidas, por el *conversar alterativo* que implica que todas las personas involucradas pueden preguntar y pueden contestar. Esta estrategia se vincula a la de la escucha activa (Cejudo Mejías, 2020) de las necesidades, deseos e inquietudes de una determinada comunidad, eje central en los procesos de mediación cultural en Latinoamérica, con larga tradición que puede hallarse en la relación dialógica que plantea Paulo Freire.

Con esto no estamos diciendo que en las prácticas de mediación cultural no haya relaciones de poder. Quien realiza la función de mediación acepta el ejercicio de cierto poder, pero la diferencia con los modos hegemónicos es que ese poder circula, no permanece adherido a una persona o a una figura.

Esto nos lleva a plantear el supuesto de que existen múltiples prácticas de mediación cultural que, aunque no se nombran como tales, recuperan este posicionamiento y estas estrategias dialógicas. Uno de nuestros objetivos como equipo de investigación es identificar esas prácticas para aprender de ellas e incorporar estos saberes a los ámbitos académicos. Ahora, ¿podría pensarse esta acción como un modo de extractivismo, como un modo de colonización académica de prácticas comunitarias? Entendemos que no y que la diferencia radica en la motivación que impulsa este trabajo: transformar las universidades latinoamericanas en universidades populares, no sólo porque se amplían los accesos, sino también porque se discuten y debaten las estructuras cristalizadas que establecen qué es y cómo se produce conocimiento. Desde el campo de las artes, en general, y desde el de la educación artística, en particular, se han planteado críticas a esas estructuras y consideramos que indagar en los procesos de mediación cultural en esta clave puede contribuir a un cambio en nuestras matrices de pensamiento (Argumedo, 1993).

La mediación como un modo de apreciación

Uno de los primeros problemas que emerge cuando se habla de mediación cultural es la imposibilidad de acordar una definición. Esto, que en principio parece frustrante, termina siendo una de las principales fortalezas del término. La polisemia nos permite vincular la mediación cultural con nuestras propias prácticas y trayectorias, con nuestras experiencias, con nuestros recuerdos y resonancias. Usamos el concepto de “resonancia” en el sentido en el que, retomando a Hartmut Rosa (2016), lo trabaja Tomás Peters (2019). El autor chileno vincula este concepto con una experiencia estética que propicia un momento de reflexión y transformación frente a la aceleración de la vida cotidiana. Es interesante pensar en la mediación cultural como una práctica para generar esas resonancias, esos momentos que nos permiten apreciar lo cotidiano desde otra óptica.

Esta idea también está presente en el trabajo de Ana Mae Barbosa (2022), su conocida propuesta triangular incluye la “apreciación”; pero no pensada desde un lugar erudito, sino desde lo que podríamos entender como interpelación. ¿Qué nos interpela? ¿Qué nos resuena? Y, quizás la pregunta más importante para la motivación con la que encaramos este proyecto, ¿cómo contribuye la figura de un/a/e mediador/a/e para que esa experiencia se vuelva significativa, para que, en términos de Silverstone (2004), se convierta en parte de la textura de nuestra vida?

Esa pausa frente a un tiempo occidental que transcurre, y se escurre, orientado a la productividad (Crary, 2008) implica un giro en relación a lo que entendemos como válido y, por lo tanto, un giro en el modo en que construimos conocimiento. Una pausa que contribuye a configurar un tercer espacio educativo. Muchas veces la formación y la investigación se vive como una “carrera” sin descansos para las resonancias. En estos contextos, la transformación se vuelve esperable, pero pocas veces realizable. Esta reflexión se vincula con otro de los temas sobre los que debate este grupo de trabajo: el de la evaluación que, en la actualidad, está principalmente vinculada a indicadores

de rendimiento que están lejos de tomar parámetros que den cuenta de experiencias de resonancias. Frente a este paradigma, la perspectiva de la mediación cultural nos aporta la posibilidad de desplazarnos de la centralidad de los resultados cuantitativos hacia los procesos que construyen ese tercer espacio de aprendizaje o conocimiento.

Experiencias de resonancia y construcción de comunidad

Boris Groys (2016) define como “comunidades en transición” a aquellas que se conforman en los museos o en los centros de arte al momento de recorrer una muestra. Jenkins, retomando a Lévy (2004), define a las comunidades que se crean y organizan en espacios de Internet como comunidades de conocimiento, aquellas “afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, definidas mediante empresas intelectuales e inversiones emocionales comunes (...) que se mantienen unidos mediante la producción mutua y el intercambio recíproco de conocimientos” (Jenkins, 2009, p. 164). Ambas definiciones nos permiten pensar los modos en que nos vinculamos con los otros a partir de productos artístico-culturales (las obras en un museo, las producciones que circulan y se comentan en Internet) y nos llevan a pensar que la construcción de comunidad excede el territorio geográficamente delimitado. Ya lo explicaba Benedict Anderson (2021 [1983]) cuando hablaba de las “comunidades imaginadas” de las naciones o John B. Thompson (1998) cuando se refería a las comunidades construidas a partir de los medios de comunicación.

El desafío de las prácticas de mediación cultural es hacer dialogar las perspectivas más tradicionales sobre la comunidad con estas definiciones que remiten a acciones que son esporádicas o no están físicamente situadas. Emerge, también, la pregunta acerca de si la comunidad preexiste a la práctica de mediación o si es la práctica de mediación la que construye comunidad. Si trabajamos experiencias de mediación en museos o centros culturales podemos aventurar que las acciones de mediación tienden a conformar comunidades, aunque éstas sean transitorias. Sin embargo, la perspectiva de la mediación cultural implica partir de la escucha activa de la comunidad (Cejudo Mejías, 2020), generar instancias de conversación y, principalmente, no ser ajeno/a/e a esa comunidad. Para solucionar este problema podríamos recurrir a una síntesis dialéctica: las prácticas de mediación cultural ocurren en el marco de comunidades que, a su vez, esa mediación cultural contribuye a afianzar, resignificar, arraigar. En este punto las experiencias de resonancia pueden ser centrales al momento de encontrar aspectos *en común*.

En el marco del *Diploma Superior en Mediación Cultural. Comunidad, Artes y Tecnologías*, y retomando los planteos del profesor Tomás Peters —quien integra el cuerpo docente de esa Diplomatura—, propusimos a las personas que conformaban el grupo de estudiantes compartir una experiencia de resonancia frente a una *obra de arte*. Las respuestas fueron muy significativas, no tanto por la obra que cada persona eligió, sino por las argumentaciones alrededor de esas elecciones.

Para contextualizar la actividad debemos señalar que la Diplomatura, que es parte de una de las acciones de nuestro grupo de trabajo de CLACSO, contó en su edición de 2024 con 130 estudiantes de distintas partes de Latinoamérica (Uruguay, Chile, Colombia, Ecuador, Argentina, Cuba, México, Puerto Rico, Perú, Venezuela...) y con diferentes trayectorias profesionales. Quienes participaban eran docentes, integrantes de espacios formativos en centros culturales o museos, artistas, talleristas...

Un grupo heterogéneo formando comunidad a partir del interés por la práctica de la mediación cultural.

En ese contexto, una de las argumentaciones que aparecieron al momento de escribir sobre experiencias de resonancia fue la de compartir el asombro con otras personas. Si bien la definición de resonancia podría entenderse como un momento de introspección –y así lo expresan algunas de las experiencias con frases como “sentí que estaba sola frente a la obra”– en muchos de los relatos aparece significativamente la “complicidad” con quienes comparten la experiencia. Recopilamos algunas frases que dan una idea de este asombrarse en común e, incluso, de una motivación al diálogo y al intercambio posterior a esa experiencia de resonancia:

Recuerdo en una oportunidad haber llevado a un grupo de alumnas y alumnos a verla, y observar su cara maravillada al concluir la obra, su alegría. Cómo salían transformados en su totalidad de ese hecho “mágico”. (Estudiante de Argentina)

(...) el teatro estaba lleno, 800 personas, expectantes esperábamos ver la obra. (Estudiante de Chile)

Lo que me impactó fue la cantidad de gente que se acercó, gente con mascotas, en bicicleta, gente de muchas edades. (Estudiante de Argentina)

Sus voces resonaban en el aire, llenando el parque y atrayendo la atención de todos y todas, especialmente l@s más pequeñ@s, como yo. (Estudiante de Chile)

Estuve sentada en el suelo unos minutos, reflexionando al respecto. Luego entraron unos niños corriendo y jugando, y en la habitación se genera un efecto de eco muy potente. La verdad es que verlos experimentando de esa forma en la habitación, también fue algo muy lindo, así que me fui feliz e impactada de lo que la instalación me había generado. (Estudiante de Chile)

Hubo un silencio sepulcral por cerca de 3 minutos, y yo creo que lo que yo sentí, que fue una absoluta sorpresa, con fascinación y emotividad, lo sentimos todos en ese momento. (Estudiante de Cuba)

(...) fue en ese momento y acompañadas de un mate que tuvimos una instancia de diálogo. (Estudiante de Chile)

La película nos generó un deseo enorme de conversar, al otro día seguimos mandándonos mensajes, reflexiones, cosas que pensamos con el transcurso de las horas. (Estudiante de Argentina)

Otro aspecto interesante para pensar en relación a estos relatos es que no solo recuperan la idea de un contemplar, sino la de un hacer, como se ve en estos ejemplos en los que la resonancia está vinculada a una práctica o a una acción que atraviesa el cuerpo, que implica “poner el cuerpo”:

Mi abuela a los 7 años comenzó a enseñarme el oficio del bordado y a lo largo de mi vida me ha ido acompañando en diversas oportunidades. (Estudiante de Chile)

Hubo uno de los niños en particular con quien formé un lazo muy lindo donde ambos traíamos dibujos de nuestros personajes favoritos y los intercambiábamos. (Estudiante de Argentina)

La palabra que atravesó todo mi cuerpo fue “maravilla”. (Estudiante de Argentina)

Sacudió en mí como una especie de estantería donde empiezan a caer y acomodarse ideas. (Estudiante de Argentina)

Por otro lado, nos gustaría señalar que aunque la consigna utilizaba la frase “obra de arte”, un poco como anclaje, pero también con cierta idea de sondear qué aparecía bajo esta denominación, muchos relatos no recurren a obras en el sentido más estandarizado, ni vinculan sus experiencias a museos o centros de artes. Las resonancias ocurren en recitales en estadios de fútbol, en carnavales, en las calles durante movilizaciones sociales.

(...) participar de la presentación de *The Wall* por Roger Waters en el estadio de River fue una de las más significativas. (Estudiante de Uruguay)

(...) ciertas intervenciones artísticas en las marchas estudiantiles del 2011 y 2012 en Chile, lo mismo con intervenciones y acciones durante la revuelta del 2019, y otras experiencias en carnavales populares. (Estudiante de Chile)

(...) propuestas artísticas que más me han afectado, en el amplio sentido de la palabra, las he experimentado en instancias de movimientos sociales. (Estudiante de Chile)

Consideramos que estos aspectos que emergen en los relatos son centrales para pensar los procesos de mediación: la comunidad, las prácticas —que siempre implican un poner el cuerpo— y una mirada amplia de lo que entendemos como artes. Creemos, además, que reflexionar sobre esas resonancias permitió construir un tercer espacio educativo en el que les estudiantes pudieron generar negociaciones de sentido entre sus propios bagajes culturales, sus trayectorias, sus modos de pensar las artes y lo que la Diplomatura les proponía como perspectiva. El intercambio en el foro posibilitó conocer otras experiencias, ponerlas en común y dialogar con ellas.

Además, este sencillo ejercicio permitió conectar, desde otro lugar, con los sentidos de la mediación cultural y con el rol de quienes ejercen la mediación: personas con quienes conversamos luego de una función de teatro o de cine, esa abuela que nos enseña a bordar, docentes que comparten su experiencia de asombro con sus estudiantes, esas personas con quienes dialogamos en los encuentros, en los museos o en las marchas.

A modo de síntesis

Este artículo reflexiona sobre las maneras de comprender a la mediación cultural desde Latinoamérica, situándola como una práctica que permite construir otros modos de producir y legitimar los conocimientos. Entendemos que las acciones de la mediación cultural contribuyen a configurar un tercer espacio educativo y, en consecuencia con esto, la inscribimos en un *hacer decolonial* en tanto se desplaza de la mirada que ubica a las comunidades –y a las personas que las integran– en el lugar de un objeto que debe ser contado hacia una perspectiva que recupera las narraciones que esas comunidades hacen de sí mismas. La persona mediadora no se erige como la única portadora del conocimiento, sino que comprende que los saberes se construyen colaborativamente y que los miembros de una comunidad tienen algo que aportar a esa construcción.

Sostenemos, también, que la mediación cultural puede pensarse como la configuración de momentos –de apreciaciones, de resonancias– que nos permiten detenernos frente al flujo temporal del capitalismo occidental, centrado en la productividad y el rédito. La mediación cultural permite poner en común las experiencias estéticas, (re)creando y fortaleciendo la pertenencia a una comunidad.

La actividad a partir de las “resonancias” nos permitió poner en juego la conceptualización de tercer espacio educativo porque generó intercambios y reflexiones críticas a partir de acciones cotidianas en vínculo con experiencias estéticas. En las intervenciones se articularon sensaciones, emociones, pensamientos, rituales que construyeron un conocimiento de manera colaborativa y alejada de la perspectiva que escinde razón de emoción. El ejercicio de resonancia operó en ese cruce entre memorias, sensaciones y pensamientos y nos permitió valorar las heterogeneidades que nos constituyen.

La mediación cultural se centra en las comunidades y en las redes que se construyen entre las personas que las integran. Es una perspectiva solidaria y amorosa que nos permite construir y circular saberes sin jerarquías cristalizadas. Dialogar, poner en común, compartir son prácticas que la mirada neoliberal, reciclada en Argentina como anarcocapitalismo, pretende horadar. Sostenerlas es una acción de resistencia.

Es por esto que consideramos que desde las universidades podemos retomar las prácticas de la mediación cultural para imaginar en común otras maneras de habitar el mundo, especialmente en estos contextos en los que el discurso de las derechas neoliberales pone en discusión los modos solidarios de pensar la comunidad.

Referencias

Abouddrar, Bruno Nassim y Mairesse, François (2018). *Mediación Cultural*. Buenos Aires: UNA.

Anderson, Benedict (2021 [1983]). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue. Ediciones del pensamiento nacional.

Bhabha, Homi K. (2002). *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- Barbosa, Ana Mae** (1978). *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. San Pablo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae** (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Buenos Aires: UNA.
- Cejudo Mejías, Vanesa** (2020). Mediación cultural, un ejercicio para posibilitar una cultura contemporánea. *Cultura y Ciudadanía*.
- Crary, Jonathan** (2008). Sobre los finales del sueño: sombras en el resplandor de un mundo 24/7. *Estudios Visuales* (5), 24/7: políticas de la visualidad en un mundo 2.0.
- Del Valle, Damián** (2018). La mediación cultural y la cultura como derecho ciudadano. Prólogo en Bruno Nassim Abouddar, y François Mairesse, *La mediación cultural*. Buenos Aires: UNA.
- Del Valle, Damián y Lucesole Cimino, Rosario** (2021). La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano. *F-ILIA* (3). <https://ilia.uartes.edu.ec/f-ilia/articulos/la-mediacion-cultural-apuntes-para-un-enfoque-latinoamericano/>
- Escaño, Carlos y Dewhurst, Marit** (2024). Pensar en (el) común: Experiencia COMOOC como tercer espacio para crear comunidad desde la educación y las artes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.1), 119-142.
- Freire, Paulo** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Groys, Boris** (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Jenkins, Henry** (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, Pierre** (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Ortiz Ocaña, Alexander y Arias López, María Isabel** (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 147-166. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/4991/pdf>
- Pasquali, Antonio** (1972). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Peters, Tomás** (enero-junio 2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, a. 4 (6).
- Rosa, Hartmut** (2016). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Silverstone, Roger** (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Spreen, Carol Anne** (2023). Creando terceros espacios de aprendizaje para el poscapitalismo: lecciones de educadores, artistas y activistas. *Temas actuales en educación comparada (CICE)*, 25(2), número especial.
- Thompson, John B.** (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Torlucci, Sandra y Vonovich, Yamila** (2018). Arte y Universidad a 10 años de la CRES 2018. En Damián Del Valle y Claudio Susasnábar (coord.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008* (pp. 125-132). <https://iec.conadu.org.ar/2018/05/22/politica-y-tendencias-de-la-educacion-superior-en-la-region-a-diez-anos-de-la-cres-2008-2018/>

Del no saber al crear soberano

Omar Rincón¹

Grupo de Trabajo CLACSO
Comunicación, culturas y política

ARTEDOC / DOSSIER

Introducción

La creación artística no termina de encajar en la cultura moderna de la academia, sigue siendo marginal a la producción científica de valor académico porque no tiene un canon cuantitativo comprobado físicamente en la realidad. En este ensayo se cuenta la experiencia de la Universidad de los Andes, en Colombia, que desde el 2010 comprende a la creación en igualdad con la investigación, y estableció criterios para su evaluación. Una vez contado que las artes y las obras de creación sí son conocimiento, saber, experiencia intelectual (¡qué triste que haya que demostrar esta obviedad!), nos referimos a la crisis de la institución universitaria y del arte y sus modos de crear y evaluar en esta época de la *coolture* (Rincón, 2018). Se describe la crisis, se plantean nuevos modos y agendas de investigación y creación para intervenir y estallar el modelo blanco, masculino, occidental, religioso y *yopitalista* que nos habita. Al final, se argumenta que la evaluación de las obras de arte, también, debe estar en consonancia con las éticas del cuidado, practicar la interculturalidad y ejercer la soberanía cultural.

Investigar, crear, medir, evaluar

Investigar es el mandato para la existencia, sobrevivencia y éxito en “la comunidad” académica. Se rige por reglas tan claras como publicar en revistas indexadas, usar métodos aprobados y comprobados, referirse a los temas que la comunidad ha establecido por tradición, citar a los autores de referencia, utilizar normas de escritura, narrar de la misma forma. Todo un aburrimiento. Hay quejas de todo tipo, pero las más serias vienen desde las artes y la creación. Y es que los modos de investigar, publicar, narrar y la legitimidad de las artes tienen poco que ver con la científicidad. En las artes importa más el creador, la obra, el espectador y los impactos en la conversación pública.

Un problema adicional es la temporalidad. La publicación de un *paper* puede tomar hasta dos años, lo cual desactualiza los hallazgos y lleva a que “las relaciones

1. Profesor Titular de la Universidad de los Andes, Colombia. Contacto: orincon@uniandes.edu.co

temporales entre los ritmos de las publicaciones académicas y el resto del trabajo de investigación y docencia no estén ajustados” (Fernández, 2015, p. 179). En las artes los tiempos están en relación con los creadores y en función de la escena cultural pública.

Fernández (2015, p. 183) propone que “el espacio de clase debe dejar de estar al final del proceso de investigación, publicación y enseñanza y ubicarse al principio” y propone que exista un profesor / investigador donde “la clase es el primer espacio de investigación y deberá convertirse en una especie de laboratorio de monitoreo y observación de novedades y tendencias”. También propone que “deben modificarse los formatos (géneros) más frecuentes de la producción académica: el artículo o *paper* deben dejar de ser la unidad mínima y dar paso a un primer nivel de informes tácticos” (Fernández, 2015, p. 184). Interesante esto de la clase como creación y eso de “informes tácticos”.

El artista y profesor Arias (2010, p. 5), frente a la investigación en las artes, nos dice que es la escritura el espacio clave de “realización”:

no se trata de definir la investigación en las artes sino de pensar el terreno básico desde el cual puede concebirse una noción de investigación que incluya tanto el hacer creador como la reflexión teórica sin suponer una diferencia fundamental entre ellos que nos obligue a seguir pensando en términos de un puente o conexión necesaria. Dicho terreno es la escritura (el) papel de la escritura en el arte.
(Arias, 2010, p.5)

Desde otra perspectiva, Carrillo Quiroga (2015) dice que “ha surgido un nuevo género metodológico que une la investigación social con las artes creativas”, que se le conoce como “investigación basada en las artes, en inglés *arts-based research* (Leavy, 2009), también *practice-based research* o *practice-led research*”. Y concluye que frente a “los métodos dominantes de la investigación científica, el discurso positivista” propone “la subjetividad y la autobiografía como nociones fundamentales en la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales”.

Hay un problema: la creación artística no es reconocida como legítima en el mundo académico. Y, como vemos, hay soluciones imaginadas desde la comunidad académica: la escritura, el laboratorio, la autobiografía. Todo muy bien, pero esto sigue siendo sobre el cómo hacer la investigación. El entuerto está en cómo evaluarla, cómo darle los famosos “puntos” que “aprueben” y “bonifiquen” el desempeño del creador-profesor. Y este campo es sumamente disperso y móvil.

En la Universidad de los Andes (Colombia) desde el 2010 y por petición de la Facultad de Artes y Humanidades se equiparó el investigar científico con la creación, y esto obligó a crear criterios de evaluación propios y legítimos para las artes. Claudia Montilla (2010), la decana que lideró esta movida, escribió que el reconocimiento de la creación como equivalente a la investigación implicó primero “recoger la información necesaria sobre el tipo de obras de arte que producen los profesores artistas, sus tiempos de investigación y producción y sus escenarios de presentación y socialización”; para luego con esa información “establecer la evaluación de la calidad y la socialización de las obras” para crear criterios “comparables a los que se aplican a la producción académica: criterios de existencia, calidad y visibilidad y circulación”. A continuación, contamos esta experiencia de evaluación de las creaciones artísticas y sobre qué.

Evaluar las creaciones

Evaluar las artes y las creaciones mediáticas y digitales es algo muy complejo porque cada arte y obra tiene “sus propios” criterios para significar y medir su impacto. Y es que los modos singulares de creación de cada arte deben ser tenidos en cuenta en la creación de la rúbrica de evaluación de calidad artística. En lo que sigue presento cómo lo hicimos en la Universidad de los Andes (Colombia).

Criterios de existencia:

Este ámbito es el más obvio ya que verifica que haya una obra de arte. Y que esta haya sido hecha por el profesor-creador. Según Montilla (2010) se establecieron dos criterios para verificar la existencia de las obras, uno de tipo “oficial” y otro relacionado con el medio artístico en general.

El criterio “oficial” opera cuando la obra se presenta en formato de libro o publicación y tiene un código de barras de ISBN o cuando el autor de la obra ha hecho un registro de propiedad intelectual. En los casos en que las obras se publiquen en revistas, se verifica el ISSN. Con respecto a la comprobación de la existencia de la obra en el medio artístico, se ha considerado que la obra existe cuando ha sido presentada al público general y cuando dicha presentación consta en un folleto de mano de exposición o concierto o en un catálogo”. (Montilla, 2010).

Criterios de calidad:

Aquí sí todo se convierte en subjetivo, ya que la calidad es algo relativo según las culturas y experiencias artísticas de cada comunidad. Pero, “los criterios de calidad son los que revisten mayor importancia para la evaluación de la producción artística” (Montilla, 2010). La Universidad de los Andes decidió “no privilegiar ningún medio de creación artística ni utilizar criterios de pertinencia social” esto por “la gran diversidad de artistas profesores y los muy variados tipos de obras que ejecutan”. Se crearon dos tipos de aproximaciones: una de tipo académico/artístico y otra relacionada con la recepción en el medio artístico.

Evaluación académica/artística:

Esta se lleva a cabo por un par interno, profesor asociado o titular de la universidad, y dos pares externos. Los pares externos deberán ser expertos reconocidos en el medio artístico correspondiente: pueden ser críticos, académicos, directores teatrales, curadores o creadores. Los pares deberán tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Valoración de la solidez formal, técnica y conceptual de la obra.
2. Aporte de la obra al campo artístico.
3. Evaluación de la obra con respecto a la trayectoria del artista.

4. Prestigio del escenario, galería o casa editorial en que se presenta la obra.
5. Eficacia del esquema de difusión o presentación de la obra.

La recepción de la obra en el medio artístico:

Aquí se tendrán en cuenta los estudios críticos y académicos escritos por terceros que sobre las obras aparezcan en revistas académicas indexadas, en libros académicos publicados por editoriales reconocidas o en medios de comunicación de prestigio. También incluye premios nacionales o internacionales, presentación en festivales y escenarios nacionales e internacionales.

En el caso de la creación periodística se establecieron los siguientes criterios:

1. Rigor y solidez técnica.
2. Calidad periodística (uso del lenguaje, fuentes, contexto y marco interpretativo).
3. Cumplimiento de las reglas éticas de la profesión (veracidad).
4. Aporte para el público (visibilidad del tema y generación de debate).
5. Eficacia del esquema de difusión.
6. Prestigio del medio, escenario o casa editorial en que se presenta el trabajo.
7. Reconocimiento obtenido (premios o festivales nacionales o extranjeros).

Criterios de visibilidad y circulación:

Uno de los aspectos más importantes en las artes que no se aplica a la investigación científica, ya que allá basta con la revista de prestigio, es la socialización de la producción artística donde se analiza el tipo de presentación pública de la obra, el reconocimiento del escenario, su duración y en lo posible el número de espectadores que la apreciaron. Para las obras literarias tendrá en cuenta criterios como el de reedición y traducción a otras lenguas. En todo caso se busca dar cuenta de la relevancia e impacto de la obra. Se tiene en cuenta la difusión que reciba la obra en medios de comunicación: reportajes o reseñas en prensa escrita, televisión cultural, revistas y magazines literarios o culturales.

La producción artística reconocida

Las obras artísticas que se crean son diversas y expandidas, por lo cual es complejo determinar cuáles son los productos esperados, pero si se quiere evaluar hay que crear un listado de las mismas. Se creó una lista pero con la advertencia de que siempre habrá que incluir nuevos tipos de producción artística (Montilla, 2010).

- Literatura: obras literarias en todos los géneros.
- Teatro: dirección y montaje de obras teatrales y obra de teatro de autoría del profesor.

- Arte: exposición o presentación individual, exposición o presentación colectiva, inclusión de la obra del profesor en salón o curaduría e inclusión de la obra del profesor en colecciones de arte.
- Música: para intérpretes y directores: Recital o concierto completo y publicación de un disco compacto de las interpretaciones del profesor. Para productores de audio: Producción musical de discos. Para compositores: Partituras de obras de la autoría del profesor, grabación de un disco compacto de las obras compuestas por el profesor y concierto público de las obras compuestas por el profesor.
- Periodismo: libros; reportajes, crónicas, ensayos, documentales, podcast en medios de prestigio en prensa, diario, tv y plataformas digitales.

Clasificación de las obras artísticas

Cómo clasificar y dar puntajes a las obras de creación es “una discusión no exenta de dificultades, pues en ella influyen aspectos históricos relacionados con la recepción de obras artísticas. Además, la producción creativa es muy variada y sus esquemas de circulación muy diferentes” (Montilla, 2010). Y aunque no se trata de privilegiar determinados medios de expresión ni de establecer prioridades en el campo artístico, en todo caso hay que crear criterios que den cuenta del “reconocimiento”. Entonces, “así como la producción académica se ha clasificado en la Universidad de acuerdo con criterios internacionales que permiten valorarla como conocimiento de tipo A, B o C, las obras artísticas tendrán una escala similar”:

Obras tipo A:

- Obras literarias publicadas en editorial reconocida (incluyendo reediciones y traducciones a otras lenguas). Dirección y montaje de obra teatral presentada públicamente en un escenario reconocido en el medio nacional o internacional.
- Adaptación teatral publicada con prólogo en editorial reconocida.
- Exposición individual en espacio reconocido con memoria de creación.
- Obra incluida en salón o curaduría reconocido en el medio artístico nacional o internacional.
- Obra incluida en colecciones artísticas de renombre nacional e internacional.
- Recital o concierto (solista o director) presentado en un escenario reconocido, con memoria de creación.
- Partitura publicada en editorial reconocida en el medio musical o académico nacional o internacional.
- Disco compacto de las interpretaciones del profesor publicado en un sello reconocido en el medio musical nacional o internacional.
- Disco compacto de las obras compuestas por el profesor publicado en un sello reconocido en el medio musical nacional o internacional.
- Obra premiada en concursos de renombre nacional o internacional.

- Producción musical de discos que incluya además ingeniería principal (grabación) y/o mezcla.
- Artículos periodísticos en cualquier género en medios de prestigio internacional como el *New York Times* o *El País*.
- Obras de televisión, radio y podcast en cualquier género en canales o emisoras o sitios de podcast de alto prestigio internacional.
- Obras para plataformas digitales con alta repercusión internacional o con premio.

Obras tipo B

- Obra literaria incluida en antología crítica publicada por editorial reconocida.
- Obra literaria publicada en revista literaria o académica reconocida.
- Traducción de obra literaria con prólogo y notas publicada por editorial reconocida.
- Obra de teatro escrita por el profesor y montada por grupo teatral reconocido en el medio nacional o internacional.
- Adaptación de obra narrativa al lenguaje teatral, de autoría del profesor, montada por grupo teatral reconocido en el medio nacional o internacional.
- Exposición colectiva en espacio reconocido con curaduría y catálogo.
- Interpretación, como solista o director, de una obra que forme parte de un concierto.
- Concierto en espacio reconocido y con intérpretes de alto nivel de las obras compuestas por el profesor.
- Producción musical de discos.
- Artículos periodísticos en cualquier género en medios de prestigio nacional.
- Obras de televisión, radio y podcast en cualquier género en canales o emisoras o sitios de podcast de alto prestigio nacional.
- Obras para plataformas digitales con alta repercusión nacional o con premio.

Obras tipo C

- Obra literaria publicada en revistas culturales o de difusión.
- Exposición colectiva con folleto de galería.
- Interpretación de obra compuesta por el profesor en un concierto.
- Concierto o recital didáctico.
- Producción musical de una pieza incluida en un disco.
- Obra artística reseñada en prensa escrita, televisión cultural, revistas y magazines literarios o culturales.
- Artículos periodísticos de cualquier género que hayan tenido impacto en la conversación pública o una secuencia de al menos una vez al mes para las columnas de opinión.

- Obras de televisión, radio y podcast decualquier género que hayan tenido impacto en la conversación pública.
- Obras para plataformas digitales que hayan tenido impacto en la conversación pública.

Como se puede ver se crean criterios que permiten evaluar las obras buscando algo de “objetividad” y rigor, pero todo dependerá de los pares evaluadores ya que es imposible seguir una norma estándar y una medición cuantitativa. Al depender de los seres humanos todo es más subjetivo o cualitativo y depende de los saberes, criterios y buena voluntad de los pares. La clave está, en general, en los modos como el profesor-creador presente su obra, los argumentos que sustenten la creación y el reconocimiento en el campo del arte por parte de los pares.

Crear en la *coolture*

Y cuando ya las artes se podían evaluar y son aceptadas en el castillo de la Academia, el escenario de la creación y la producción de conocimiento universitario es otro, ya que el aire del tiempo ha cambiado radicalmente de la Cultura Moderna a la *coolture* digital y del entretenimiento. Eso que Baricco (2008) llamó la mutación cultural de la experiencia y el sentido que llega con los “bárbaros” digitales. A continuación, se plantean algunas intuiciones sobre cómo investigar en tiempos de la *coolture* (Rincón, 2018) o cuando lo digital y el entretenimiento son los marcos de mirada y acción.

La coolture es un concepto que propongo con base en la “nueva” civilización que relatan Alessandro Baricco (2008) y Frédéric Martel (2011) y expresa el modo prioritario de significar y experimentar en la sociedad del siglo XXI, en la cual importan como “valores” culturales los criterios de “me gusta” (lo like!), lo trendy (la tendencia), lo viral (lo que hace más buzz); una cultura donde el valor supremo es lo cool, la actitud es la buena onda, el consumo es la felicidad instantánea. En la coolture el yo deviene el eje y centro del mundo, tanto que nos convertimos en una sociedad yopitalista, o de capitalismo el yo, donde se consume y apoya aquellas pequeñas causas que afecten y beneficien al yo como individuo, mientras se asume que los consumos son, paradójicamente, expresión de un valor contracultural del capitalismo. (Rincón, 2021, p. 45)

La *coolture* se caracteriza por jugar en la cancha digital y dentro de un mandato del entretenimiento que expresa la supuesta insurrección de las audiencias porque todos podemos, en potencia, “enunciar”; por otras éticas políticas basadas en los derechos, lo ambiental, lo feminista, las otredades raciales, de género, sexuales y ancestrales. Pero paradójicamente esta época es, también, el revival de las religiones, la familia y las patrias, y la afirmación del modelo blanco, masculino, occidental, religioso que sigue siendo hegemónico. La *coolture*, asimismo, pone en crisis del concepto de información que está explotado por prácticas de posverdad, *fake news*, desinformación

y la inexactitud periodística, lo cual lleva al triunfo de la comunicación y el espectáculo, la desazón democrática y la guerra contra la libertad de expresión.

El signo total de *la coolture* es el de las violencias del capitalismo a través de lo narco, la corrupción, el *yopitalismo* y la *new money*. Eso nos lleva a los nuevos héroes que son esos personajes que venden su *yopitalismo* como ideal del mundo: Milei, Bukele y Trump en política; Bezos, Musk y Zuckerberg en las tecnológicas; Bad Bunny, Taylor y Bizarrap en la música; Cristiano, Mbappé y Haaland en el fútbol; las *kardashians* y los *influencers*. Todos yos en expansión, ídolos del hacer dinero y exhibirlo en el consumo. Tal vez esto explique el dato de que los adolescentes en América Latina quieran como profesión ser *influencers* o *youtubers* (Ríos, 2023).

Nuestra actitud moderna de académicos puede ser criticar la banalidad de este mundo, el capitalismo excedido, echar la culpa al entretenimiento y al “neoliberalismo” para defender nuestro rol de “conservadores” del discurso moderno. Hasta el filósofo *coolture* de moda Byung-Chul Han critica a esta generación al decir cosas como que “ahora uno se explota a sí mismo figurándose que se está realizando (lo cual) es la pérdida lógica del neoliberalismo que culmina en el síndrome del trabajador quemado”, que termina por ser “la alienación de uno mismo” (Geli, 2018). En el otro lado, uno más cínico o irreverente, Salvo Zizek, el filósofo millennial, afirma que “hace 30, 40 años debatíamos acerca de cómo debía ser el futuro: comunista, fascista, capitalista, lo que sea. Hoy ya nadie debate sobre esos temas. Todos aceptamos silenciosamente que el capitalismo global llegó para quedarse” (Viramontes, 2019).

Podemos quedarnos en la queja o la crítica exhibicionista de la retórica del uno mismo con Han o Zizek, y sentirnos superior al ciudadano mundo, o entrar a jugar en esa cancha *coolture* y desde ahí hackear sentidos, promover diversidad de experiencias colectivas y construir futuros posibles, más allá de las distopías.

Lo cierto es que en la cancha *coolture* ya no interesa y no seduce el pensamiento académico: eso de ser profesor universitario, retóricos de palabras densas, militantes del citacionismo, practicantes de las normas APA, argumentadores de la complejidad, la profundidad, el sentido crítico y la melancolía moderna. Interesan y fascinan las experiencias entretenidas, conectivas, secuenciales, eufóricas. Se busca no aprender sino tener experiencias de vida que hagan sentido con sus deseos de tener dinero y exhibirlo en el consumo (*yopitalismo*) y militar en su causa política (el feminismo, la diversidad, el medio ambiente, los animales, Dios, la familia...). Lo cual nos ha llevado a que habitemos una sociedad de jóvenes progresistas (de causas), pero de derecha (*yopitalistas* expandidos).

En este contexto, los jóvenes nos exigen a los académicos saberes, prácticas, creaciones, investigaciones que den cuenta de sus necesidades, expectativas, miedos y esperanzas. Y ahí la universidad anda en otra parte (la comodidad del discurso que se sabe), otro siglo (el XX) y otra emoción (la de la argumentación retórica y citacional).

Esta *coolture* digital y entretenida del siglo XXI, entonces, trae nuevos problemas para la producción académica y artística, y lo mismo para la evaluación de productos, ya que se pone en crisis el concepto de obra de arte, los lugares legítimos del arte como museos y galerías, la creación de autor, la institución de la universidad y el conocimiento en la sociedad.

El mexicano Eduardo Egea (2022) afirma que “hoy domina una producción objetual de galería o feria de arte pseudo antropológica, arqueológica o artesanal” y que

durante el siglo XXI el nivel de innovaciones formales y el sesgo sociopolítico del arte contemporáneo ha ido perdiendo paulatinamente compromiso y calidad de resultados; ello ante una todavía incipiente sistematización del arte digital.

La crítica institucional ya no crítica sólo a instituciones del arte y se ha ampliado a la crítica de cualquier tópico sociopolítico, pero regulados estos por marcos, lenguaje y temas censurados institucionalmente (Andrea Fraser, Artforum 2005), artistas “críticos” aceptados son, Forensic Architecture, Harun Farocki, Hito Steyerl, Walid Raad y la propia Fraser.

Hoy día domina una producción objetual de galería o feria de arte pseudo antropológica, arqueológica o artesanal; domina además una pintura solipsista, pos-discursiva, autobiográfica, íntima o absurda que indaga mundos personales o colectivos. (Egea, 2022)

Asimismo, la crisis social de la universidad como institución “cuidadora” y preservadora de la modernidad ilustrada es evidente porque “el sistema educativo recibe críticas en todos los formatos imaginables, desde el ensayo filosófico más sesudo (en *Vigilar y castigar*, Michel Foucault coloca la escuela y el hospital al mismo nivel que la prisión) hasta las canciones de trap más crudas” (Rey, 2024). En el mismo sentido, el profesor colombiano de arte Lucas Ospina (2023) reflexiona sobre la universidad actual y escribe:

A veces uno duda si de verdad regresamos a nuestro bello campus boutique luego de la pandemia, si de verdad estamos acá en los predios amurallados de la universidad; si a falta del duelo que nunca le hicimos a ese periodo pandémico de tantos tiempos muertos y proyección agonística, ahora adquirimos un mecanismo de defensa, de distanciamiento social, para enfrentar a una cotidianidad implacable que se emplazó de un día a otro: pasamos del tapabocas de nuevo a la jáquima, la rienda y las espuelas de la carrera escolar y laboral, un proceso frenético de acreditación, certificación mutua y vigilancia para ver quien está más ocupado y suma más prestigio académico en modo juiciosito de trabajar, trabajar y trabajar. (Ospina, 2023).

Todos llamados a hacer algo y salir de nuestra comodidad académica. O hacemos algo o desaparecemos como los dinosaurios. Tenemos que pensar, imaginar y hacer de otras maneras las artes y la educación universitaria si no queremos desaparecer. Y como propuesta me encanta la irreverencia del manifiesto Edupunk² que:

2. El presente manifiesto fue redactado colaborativamente durante el primer encuentro Inter-cátedras Edupunk entre la cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el Seminario de Integración y Producción de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a cargo de Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre (31 de mayo 2016). <https://oshl.umh.es/2016/05/31/manifiesto-edupunk/>

Proponía acciones y transformaciones en diversos niveles. Algunas eran a nivel actitudinal y microsociológico ("sea como el caminante... haga camino al andar", "sea mediador y no medidor del conocimiento", "rómpase la cabeza para crear roles en su comisión, cuando los cree, rómpales la cabeza", "sus roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles", "asuma el cambio, es solo una cuestión de actitud", "sea Edupunk, destruya estas reglas, cree las suyas y luego, destrúyalas", etc.), pero otras eran claramente respuestas a los nuevos intercambios mediáticos ("las clases son conversaciones", "sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo", "Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula", "siéntase parte de un trabajo colectivo", "no sea una TV, interpele realmente a los que lo rodean", "expanda su mensaje, haga estallar las cuatro paredes que lo rodean", "al carajo con la oposición real/virtual", "sin colaboración, la educación es una ficción", etc.). (Fernández, 2015, p. 181)

Esto es todo un programa para una academia siglo XXI en modo laboratorio. Una provocación para que seamos mediadores e interpeladores emergentes, polivalentes, invisibles del conocimiento, rompedores de cabeza, trabajadores colectivos, destructores de reglas. Una respuesta a este siglo XXI que obliga a romper la institución universitaria, el aula de clase, la comodidad profesoral, los rankings universitarios, los papers en revista indexadas para volver a ser lo que éramos los profesores: trabajadores de la cultura. Para desde ahí hacer de la enseñanza, la investigación y la creación experiencias de diálogos interculturales. Todo para inventar, imaginar, hacer de nuevo. Y para eso debemos asumir el experimento de la interdisciplinariedad, pero desde otra mirada, una inspiracional como la de Lynette Hunter (2015):

La interdisciplinariedad ocurre cuando nos comprometemos a permanecer **en el medio**, a permanecer **en el proceso**. Se trata de **no saber** como condición previa para encontrar materia/material, de no apuntar al saber sino **a formas de conocer como prácticas de devenir**: ontoepistemológicas. La interdisciplinariedad **no es un lugar sino una práctica** con estrategias socio-históricas particulares. El trabajo interdisciplinario **se ocupa necesariamente de lo que no está presente o representado en las disciplinas existentes**, pero que se siente. A menudo tiene que ver con **dar sentido al afecto**. Atiende lo que **el discurso deja fuera**.³ (resaltado del autor de este texto).

3. Original en inglés: "Interdisciplinarity happens when we commit to staying in the in-between, to staying in process. It is about not-knowing as a precondition for encountering matter/material, about not aiming at knowledge but at ways of knowing as practices of becoming—ontoepistemological. Interdisciplinarity is not a location but a practice with sociohistorically particular strategies. We don't speak about an interdiscipline, but about interdisciplinarity. Interdisciplinary work is necessarily concerned with what is not present or represented in existing disciplines, but felt. It is often to do with making sense of affect. It attends to what discourse leaves out, the elements not only outside the rules, bending and breaking them, but those radically out-with the rules, no doubt inflected by them but not working primarily in response to them".

Transformar nuestro oficio de investigación y creación significa salir de lo que uno sabe, yendo a otros saberes, experiencias, campos; exponiéndose, perdiendo la seguridad de la cita y el paper para ganar una interdisciplinariedad que se hace en el proceso, en el proyecto, en el hacer, y que parte del “no saber” para llegar a algo que puede ser un paper pero también un video, un meme, una story de Instagram, una performance. La idea es no determinar desde antes, no imponerle forma a la creación, a la investigación y a la enseñanza, sino dejar que suceda, aventurarse a perderse en el proceso para llegar a “saber” algo. Y, sobre todo, darle cuerpo a los afectos (cuerpo, no cabeza); atender lo que el discurso universitario y artístico deja fuera. Y asumir lo que dice Kenneth Goldsmith (2015): premiar “por plagiar, robar identidades, reciclar ensayos, practicar el *patchwriting*, samplear, saquear y robar” (Goldsmith, 2015, p. 32) que hace que el lugar del profesor sea “mitad anfitrión de fiestas, mitad policía de tránsito e incitador de tiempo completo” (Goldsmith, 2015, p. 33).

Con esta idea punk, interdisciplinar y de incitación debemos intentar investigar e intervenir *la coolture*, sus especies digitales expandidas y experiencias de sentido eufórico. Para eso debemos hacer producciones investigativas, creativas y artísticas en nuevas formas más allá de los análisis de contenido, discurso, frame, agenda setting, subjetividades producidas, contextos enunciados, agencias activadas, modos del consumo. Movernos hacia indagar las prácticas y rituales de narración, encuentro y estilo de vida. En síntesis, investigar los *estilos de vida* que se adscriben a la producción y consumos de lo artístico y lo digital festivo, ya que el *estilo de vida* es la experiencia primordial para habitar la *coolture*. Esto quiere decir que la obra de arte, las creaciones artísticas y las obras digitales y comunicacionales adquieren y hacen sentido en el estilo de vida de productores y consumidores.

Entrarle a los estilos de vida *coolture* significa comprender, habitar y expandir política y estéticamente los derechos, lo ambiental, lo feminista, las otredades raciales, de género, sexuales y ancestrales. Averiguar lo que junta, el común que provee, lo que moviliza. Habitar la experiencia estética y de cuerpos, sus lógicas/saberes narrativos, sus formatos musicales y digitales. Buscar “la política” y el juego de sentidos que se activan en las creaciones artísticas, digitales y de calle.

Los modos, los métodos, los artefactos para indagar, comprender, explicar e imaginar nos llevan a jugar entre la etnografía y el activismo, el análisis de redes y las activations digitales y estéticas en músicas, gráficas, performance.

Investigar la decadencia emocional de la democracia, los usos políticos de lo comunicacional y estético en la construcción de celebrities (Bukele, Trump, Milei...), el papel de los medios y las redes digitales (Facebook, Whatsapp, IG, X, Tiktok, el big data, los algoritmos...) en la construcción de ambientes polarizados y producción del *yopitalismo*. Investigar las violencias del narco, la corrupción y otras prácticas de riqueza express yopitalista. Evidenciar y exponer los modos del consumo y estilos de vida del capitalismo gore, sus prácticas religiosas asociadas, el papel de las mujeres, los jóvenes y los marginales, el juego de las éticas populares. Investigar la victoria del *yopitalismo* y la *new money*, esa que celebra la felicidad y ética capitalista como teología de la prosperidad (Semán, 2005), ese capitalismo de las emociones (Illouz, 2007), esa cultura mainstream *new age* capitalista.

Salida

Al final solo nos queda la cultura, la creación, el símbolo, las artes, los trabajadores de la cultura. La propuesta para jugar, pero interviniendo críticamente la *coolture* es investigar para crear obras artísticas que conecten crítica, irónica y paradójicamente con los ciudadanos *coolture*, provocándolos para salir del letargo *yopitalista*. La idea es no quedarnos en el diagnóstico sino investigar, indagar, comprender para estallar y ganar estrategias de lucha por el discurso, el relato y el sentido común. ¿Cómo? Con creaciones y obras artísticas que hackeen la narratividad *celebrity*, las culturas políticas *yopitalistas*, el sentido común de la indignación y los miedos mediáticos y digitales.

La creación artística crítica tiene el potencial para intervenir y estallar el modelo blanco, masculino, occidental, religioso y *yopitalista* que nos habita para proponer otros futuros, agendas cercanas, narrativas en formatos locales y hacer posible las experiencias de soberanía cultural inscritas en los territorios a través de la experimentación de formatos en claves locales. Una creación en consonancia con los derechos, los feminismos, las diversidades, en la cual la evaluación está en la obra y sus cualidades estéticas, su comunicabilidad, su capacidad de subvertir, pero también en la ética del cuidado, la esperanza y la fiesta de la vida, del tejer sociedad, del practicar la interculturalidad, del ejercer la soberanía cultural.

Referencias

- Arias, Juan Carlos** (2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 5-8. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae5-2.iape>
- Baricco, Alessandro** (2008). *Los Bárbaros*. Barcelona: Anagrama.
- Carrillo Quiroga, Perla** (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *RMIE Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 219-240. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100011
- Egea, Eduardo** (13 de agosto de 2022). Estandarización y crisis del arte. *Crónica*. <https://www.cronica.com.mx/cultura/estandarizacion-crisis-arte.html>
- Fernández, José Luis** (2015). Por un nuevo sistema de publicaciones académicas. En Adriana Amado y Omar Rincón. *La comunicación en mutación* (pp. 175-185). Bogotá: FES Comunicación.
- Geli, Carles** (7 de febrero de 2018). Byung-Chul Han: "Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose". *El País*. https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html?event_log=oklogin?event_log=oklogin
- Goldsmith, Kenneth**. (2015). *Escritura no-creativa*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Hunter, Lynette** (2015). Being in-between: Performance studies and processes for sustaining interdisciplinarity. *Cogent Arts & Humanities*, 2(1). <http://cogentoa.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2015.1124481> <https://doi.org/10.1080/23311983.2015.1124481>
- Illouz, Eva** (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Montilla, Claudia** (2010). La creación artística en la Universidad de los Andes. En *La investigación en Uniandes* (pp. 99-106). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ospina, Lucas** (10 de agosto de 2023). Uniandes exprés: desventajas de una

educación a las carreras. Cerosetenta. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/unian-des-expres-desventajas-de-una-educacion-a-las-carreras/>

Rey, Enrique (18 de marzo de 2024). Los títulos universitarios comienzan a perder sentido: ¿es el fin de la 'titulitis' en España? *El País*. <https://elpais.com/icon/2024-03-18/los-titulos-universitarios-comienzan-a-perder-sentido-es-el-fin-de-la-titulitis-en-espana-se-ha-acabado-la-titulitis-en-espana-los-emprendedores-estan-sustituyendo-a-los-ciudadanos.html>

Ríos, Juan (1 de febrero de 2023). Ser youtuber o influencer: las carreras que más interesan a los latinos. *Infobae*. <https://www.infobae.com/tecno/2023/02/01/ser-youtuber-o-influencer-las-carerras-que-mas-interesan-a-los-latinos/>

Rincón, Omar (26 de noviembre de 2018). La coolture. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/la-coolture/>

Rincón, Omar (2021). Culturas Bastardas o la re-invenición de lo popular en perspectiva de la coolture. En Omar Rincón (ed.), *Culturas bastardas: Entre lo popular y lo coolture* (pp. 39-56). Buenos Aires: Prometeo.

Semán, Pablo (21 de febrero de 2005). Teología de la prosperidad. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/espectaculos/6-47585-2005-02-21.html>

Viramontes, Sofía (21 de marzo de 2019). Slavoj Žižek: el filósofo de la era millennial. *Gatopardo*. <https://gatopardo.com/arte-y-cultura/slajov-zizek-filosofo/>



El arte es educación y la educación es arte

Natalia Aguerre¹

Andrea del Pilar Forero Hurtado²

Grupo de Trabajo CLACSO
Artes y política

Los discursos instituidos nos han enseñado a identificar a la palabra *arte* como la creación, exposición, publicación y puesta en escena de piezas artísticas. Asimismo, nos han enseñado a entender la palabra *educación* asociada con el aprendizaje de saberes para poder desenvolvernó en el sistema laboral. Es desde esta perspectiva que tanto la producción de objetos artísticos como los modos de apropiación del conocimiento nos preparan para funcionar y responder a las lógicas del mercado.

Si reflexionamos que este binomio no solo se reduce a ello y advertimos que el arte es un instrumento cognoscitivo y de transformación social y la educación una actividad de desarrollo de nuestra creatividad, esta premisa nos pone en la tarea de integrarlos para aprender creativamente y aprender a crear.

Pero esta integración debe cuestionar el sistema de orden que se nos presenta y buscar métodos alternativos para comprender el mundo de representaciones como un complejo de configuraciones y no de acciones y datos aislados. Se trata, entonces, de asumir que lo conocido –saberes y experiencias estéticas– es un trampolín para lanzarnos a indagar sobre aquello que, formando parte de la realidad, no es del todo visible. Se trata de pensar y actuar de una forma más integral, compleja, no limitada a lo cuantitativo, asumiendo las redundancias, las contradicciones, aceptando lo absurdo y lo posiblemente imposible, en vez de explorar lo que ya saben otros, y de producir piezas que reproducen un sistema dado o intentan reducir el conocimiento en compartimentos estancos.

Es decir, generar un proceso donde se eduque a la/os ciudadana/os para ser libres y creativos y donde el arte intervenga para producir un tipo determinado de prácticas e ideas. En este sentido, consideramos que este proceso es político, siempre y cuando el arte asuma que es un instrumento cognitivo y la educación se apropie de la responsabilidad de liberar a los/as estudiantes para motivarlos/as a tener sus propias ideas.

1. UNLP, UNAJ, UP.
2. UNIMINUTO.

Los artículos de las investigadoras del GT Artes y *política* que integran el Dossier invitan a reflexionar y abrir interrogantes en relación a las políticas educativas vinculadas al arte, a la investigación y producción de conocimiento en artes, las mediaciones culturales y educativas, la evaluación y formas de legitimación de las artes en los sistemas universitarios.

Es así que contamos con el artículo de Claudia Andrea Castro titulado “Artes en cárceles: se trabaja con lo que hay, con lo que se consigue, donde se puede”, donde indaga sobre las intervenciones artísticas promovidas por universidades públicas en cárceles de Argentina (2019-2021).

Clarisa López Galarza y Julia Cisneros exhiben la labor de investigación y de acciones educativas desarrolladas en el archivo del artista Edgardo Antonio Vigo (2021-2023), en su artículo “Archivo, investigación y mediación. Artistas mujeres en el CAEV”. Las autoras enfocan su objeto de estudio en las mujeres que conforman este acervo mediante preguntas disparadoras como: ¿Qué otras perspectivas admite un archivo personal, en este caso el archivo de un artista tan polifacético como lo fuera Edgardo Antonio Vigo? ¿Por qué encontramos en el archivo mujeres “difíciles” de rastrear? ¿Qué serie de mujeres irrumpen en el archivo? ¿Cómo se insertan en él? ¿Qué cantidad de obras de artistas mujeres hay en el archivo? ¿A través de qué estrategias de mediación podemos propiciar el acercamiento de estas artistas y la comunidad del CAEV? ¿De qué modos podemos generar espacios de encuentro y diálogo que permitan valorizar el acervo de otros/as artistas en el archivo creado por Edgardo Antonio Vigo?



Artes en cárceles

Se trabaja con lo que hay,
con lo que se consigue, donde se puede

Claudia Andrea Castro¹

Grupo de Trabajo CLACSO
Artes y política

Introducción

En Argentina es relativamente reciente la sistematización sobre educación superior en cárceles y no se conocen estudios que muestren la situación global de las artes en espacios de encierro penal. A partir del reconocimiento de esta situación, en el año 2020 iniciamos un proceso de investigación que se extendió durante dos años y culminó en la presentación de la tesis de maestría *Mapeo de intervenciones artísticas promovidas por universidades públicas en cárceles de Argentina (2019-2021)*.

En el presente artículo ofrecemos un recorte de ese trabajo, el cual fue elaborado en el marco de la Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica, de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), y defendido en septiembre de 2023. En un tercer momento del trabajo de campo (entre noviembre de 2022 y enero de 2023) se entrevistó a referentes institucionales² con responsabilidades de gestión en seis universidades públicas: UNSAM, UNLP, UNR, UNICEN, UBA y UNSA. Estos informantes no sólo fueron seleccionados en virtud de su experiencia como gestores de programas e intervenciones artísticas en cárceles,

1. Profesora y Licenciada en Teatro (UNICEN). Especialista Principal en Administración Cultural (UBA). Magister en Arte y Sociedad en América Latina (UNICEN). Doctoranda en Artes (UNLP). Profesora Asociada en las cátedras "Práctica de la Enseñanza" y "Procesos del Juego y la Creación Dramática" (Facultad de Arte, UNICEN). Docente de Teatro y coordinadora del Taller de teatro y realización audiovisual de la Unidad Penitenciaria N° 52 de Azul, provincia de Buenos Aires. Actriz y directora teatral, docente e investigadora. Fue Vicedecana de la Facultad de Arte, UNICEN (períodos 2018-2022 y 2022-2026), Directora de Cultura del Municipio de Tandil (2004-2010) y Coordinadora de Cultura de la UNICEN (2017-2018). ccastro@arte.unicen.edu.ar

2. Entrevista 1: mujer, licenciada y doctora en Educación, coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Entrevista 2: varón, profesor de Historia, director en la Dirección de la DAUC, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la UNLP. Entrevista 3: mujer, profesora de Artes Visuales, coordinadora de talleres de artes y oficios del CUSAM, UNSAM. Entrevista 4: mujer, licenciada en Relaciones Internacionales, especialista en Género y Políticas Públicas, especialista en Docencia Universitaria, personal de apoyo a la coordinación del Programa la Universidad en la Cárcel, UNICEN. Entrevista 5: mujer, licenciada en Psicopedagogía y Psicóloga Social, integrante de la Dirección Socioeducativa en Contextos de Encierro del área de Derechos Humanos de la UNR. Entrevista 6: mujer, licenciada en Letras, Secretaría Académica de la UNSA.

sino también por su formación específica, trayectoria profesional y publicaciones en el área de referencia. A través del intercambio con estos informantes clave se procuraba establecer la relevancia que tienen para las universidades públicas los programas de trabajo en cárceles y cuál es la perspectiva en la que se fundamentan las intervenciones artísticas que ellas impulsan.

Para abordar los resultados de las entrevistas se identificaron categorías que permiten agrupar las respuestas según regularidades y diferencias en el abordaje del trabajo en cárceles. Las categorías definidas fueron: trayectorias, institucionalidad, finalidades y sentidos. La categoría institucionalidad se descompuso en cinco subcategorías: áreas de gestión de proyectos y programas; dispositivos/formatos; frecuencia/periodicidad; modalidades de contratación; equipamiento e infraestructura. El análisis de estas variables permitió profundizar en la caracterización de las intervenciones artísticas promovidas por universidades públicas en unidades penitenciarias provinciales y federales y avanzar en la cartografía que proponía la tesis como uno de sus objetivos centrales.

Trayectorias de artistas-docentes-gestores culturales: la militancia cultural

Si bien desde la recuperación democrática las universidades públicas vienen desarrollando trabajo en cárceles en forma sostenida, las personas entrevistadas se refieren a las dos últimas décadas. A través de los testimonios es posible identificar recorridos similares a lo largo de ese lapso temporal. Por lo general se observa una lógica recurrente en las trayectorias: desde las experiencias iniciales de militancia, voluntariado y vinculación comunitaria, los actores universitarios van avanzando gradualmente hasta ocupar espacios de docencia, investigación y extensión con reconocimiento formal en la estructura organizacional universitaria (de gobierno, académica y administrativa). El siguiente testimonio es ilustrativo al respecto:

Arranqué en la Biblioteca Popular La Carcova hace nueve años, que es un proyecto que nace un poco del CUSAM, y al año siguiente caí en CUSAM. Arranqué como profe del espacio de encuadernación en la biblio y en el CUSAM. Waldemar me contó que había hecho encuadernación en el CUSAM y me llamó para poder convocar a la población más adolescente. Yo ahí también estaba estudiando cursos de encuadernación. Me dijo: "Hagamos esto a ver si les copa". Me contactó con la profe del CUSAM, de encuadernación. Empecé con ella, y después ella me pasó la posta. Sos la única que puede agarrar semejante cosa. Yo venía trabajando también en varios barrios y en el Hospital Borda, así que iba a ir bien en el CUSAM. (Entrevista 3)

En esos recorridos académicos, extensionistas y de investigación, las personas entrevistadas constituyeron grupos que se fueron nutriendo mediante la formación de posgrado. Luego, a medida que accedían a cargos docentes o carreras de investigación, incorporaban en sus equipos a estudiantes o docentes en formación, como un modo de nutrir la espiral de continuidad de las propuestas de trabajo territorial y la institucionalidad de los programas. Como resultado de esas trayectorias, los infor-

mantes –al menos en el período de realización de las entrevistas– brindan pruebas de una tendencia a la integralidad de las funciones universitarias por parte de quienes trabajan en cárceles. Asimismo, reconocen haber transitado un camino de formación académica, de militancia, de docencia, de investigación, de generación de redes y colectivos de organizaciones para la educación popular en cárceles. Las referencias a la construcción colectiva de saberes, a la perspectiva crítica de las intervenciones para la transformación de sujetos y contextos, al valor de la experiencia como fuente de conocimiento y a la promoción de formas cooperativas y colaborativas para la producción artística, son algunas de las manifestaciones de esta corriente político-pedagógica a la que los entrevistados parecen suscribir.

Una dinámica similar a las trayectorias también se manifiesta en los dispositivos de intervención, en gran medida talleres de artes que tuvieron sus orígenes en propuestas para la recreación, el aprendizaje o la transmisión de oficios y la denuncia de vulneración de derechos. Paulatinamente, esos dispositivos fueron adquiriendo otros sentidos en virtud del poder transformador que las prácticas e intervenciones tienen sobre los sujetos y los propios espacios de interacción. En las entrevistas, los informantes hablan de la transformación de sí mismos y de las perspectivas con que ingresaron a la cárcel. El tránsito por los talleres, el mantenimiento y defensa de esos espacios, determinó nuevas valoraciones del trabajo artístico en cárceles.

Un supuesto común parece vincular todos los relatos: el acceso a la educación, las artes y la participación política son condiciones de base para la construcción de ciudadanías críticas. Las personas entrevistadas han ido construyendo esa concepción desde el inicio de su vinculación con la cárcel y a través de organizaciones sociales, centros culturales, bibliotecas populares, centros de estudiantes. En sus discursos, entonces, aparecen con regularidad conceptos tales como compromiso militante, sensibilidad social, participación colectiva, transformación de espacios vulnerados. Ese repertorio léxico se corresponde con un perfil profesional anclado en la defensa, protección y promoción de los derechos humanos, sociales y culturales de todas las personas.

Fragilidad institucional de los programas de educación y de trabajo artístico en cárceles

La universidad ha sido caracterizada como una institución compleja, en virtud de un conjunto de atributos que conviven y tensan las relaciones que conforman su entramado. Entre esos atributos se encuentran su multidimensionalidad, su sistema plural de poder y la modalidad colegiada de la toma de decisiones. La multiplicidad de actores genera miradas diferentes acerca de las misiones de la universidad; la existencia de órganos colegiados de gobierno se traduce en formas de gobernabilidad; y la representación de todos los claustros orienta el rumbo de políticas institucionales originadas en una diversidad de perspectivas y un compromiso colectivo al momento de implementar las decisiones (Martínez Nogueira, 2000). Cuando se habla de institucionalidad, entonces, se tiene en cuenta el conjunto de reglas, disposiciones y acuerdos que emanan de la participación política en ese escenario de complejidad, así como del correlato que esas normas tienen en acciones concretas.

Los tópicos delimitados para analizar la institucionalidad de las propuestas educativas y culturales promovidas por las universidades en cárceles, son los siguientes: áreas de gestión universitaria de las que dependen; dispositivos/formatos de las intervenciones; fre-

cuencia/periodicidad de las mismas; modalidades de contratación para el trabajo artístico o docencia en arte; equipamiento e infraestructura para el desarrollo de proyectos.

El grado de institucionalidad de los programas de arte en cárceles puede evaluarse, en principio, teniendo en cuenta el lugar que tales programas ocupan en la estructura organizacional de las universidades. Las entrevistas informan acerca del desempeño de funciones en diferentes espacios dependientes de las áreas de extensión, derechos humanos y gestión educativa. Según los testimonios, la jerarquía del área de dependencia institucional (proyecto, programa, dirección, secretaría) ha ido aumentando progresivamente en algunas universidades. En particular en aquellas que lograron continuidad, mayor número de propuestas y más participación de personas detenidas.

Aparte de la jerarquía formal de las áreas de dependencia, puede resultar esclarecedor conocer las percepciones y representaciones que los actores institucionales construyen sobre el valor e importancia de los programas según su ubicación en la estructura organizacional. En este sentido, la función académica se percibe como más importante que la extensionista. Así lo expresa el siguiente testimonio:

Antes sí con Extensión y ahora con Académica, que le dio para mí otro lugar, porque Extensión a veces no tiene muchos recursos, ni intención real de hacer. Es como la patita, o es lo último que llevo. Extensión Universitaria no es la universidad. Me parece que estar en Académica nos hace ser universidad, no una patita. (Entrevista 3)

En línea con la percepción acerca del lugar marginal que aún ocupa la extensión en la consideración institucional de algunas universidades, se destaca la valía de la siguiente declaración:

Como sabrás las unidades académicas tienen su autonomía. De hecho, la UBA tiene el Programa UBA XXII, que es un convenio firmado en 1985, que desacredita bastante los procesos de extensión y los talleres. Los procesos de extensión siempre son un poco marginados, me parece. Como que siempre es la pata más marginal de la universidad. No es grado, no es investigación; como si fuese algo más desinstitucionalizado. (Entrevista 1)

En suma, aunque formalmente se postula la integralidad de las funciones de docencia, investigación y extensión, las entrevistas estarían indicando que las acciones extensionistas ocupan un lugar de menor jerarquía. Como consecuencia de ello, la impronta extensionista de la mayor parte de los programas de arte en cárceles estaría acentuando la percepción de su marginalidad por parte de quienes trabajan en dichos programas.

El dispositivo taller como propulsor de construcción ciudadana

Las entrevistas confirman la prevalencia del dispositivo pedagógico de taller. En menor medida, también se reconocen propuestas de formación académica, como

las diplomaturas; y espacios para la formación, producción y circulación de las artes, como los festivales y encuentros artísticos (presenciales intramuros o virtuales).

De acuerdo con el aporte de las personas entrevistadas, la opción por el formato de taller se debe al potencial que tiene ese recurso pedagógico para estimular la creación colaborativa y horizontal:

El taller de música es un taller colectivo, más de ensamble, como de aprender alguna cuestión de instrumentos. Pero también de aprender algo que tenga que ver con la música y lo colectivo, porque es difícil aprender un instrumento adentro porque no pueden ni ensayar muchas veces. Como nuestros talleres son para estudiantes que no son universitarios, no necesariamente, solo bajan por ese taller, digamos, al centro universitario y no tienen en sus pabellones instrumentos. (Entrevista 3)

Esa valoración del taller se vincula con los supuestos de la educación popular, la cual plantea el aprendizaje como proceso participativo, horizontal y emancipador (Freire, 1982). En tal dirección, los entrevistados aprecian los talleres como espacios para la ampliación de ciudadanía, fortalecimiento de la transición entre el encierro punitivo y la libertad ambulatoria, y adquisición de herramientas conceptuales sobre derechos y saberes laborales. En esos procesos suele tener un rol importante la articulación de los talleres con las organizaciones sociales. En el siguiente fragmento de una entrevista pueden recuperarse algunas de estas ideas:

Se trabaja con organizaciones, con sindicatos en cárceles, etc. Hasta el año 2020 más o menos, fue un taller que estaba como bien orientado hacia la producción, como una cuestión un poco más de formación en oficios o de un poco aprender el oficio de la encuadernación. Y cuando empezamos a elaborar nosotros fue un poco mutando y terminó siendo un taller más de producción artística vinculado a la encuadernación, pero trabajando más con collage, con diseño de tapas, con distintas técnicas de encuadernación y no tan orientado quizás a una salida laboral, como sí era en un inicio. (Entrevista 2)

No obstante, se reconoce la necesidad de superar el tallerismo –que en palabras de una entrevistada se manifestaría en la expresión “sólo voy, doy mi taller y listo”– para avanzar hacia la construcción compartida de saberes acerca del lugar de las artes en la sociedad, hacia la transformación de las personas (detenidas y no detenidas) y las realidades sociales.

Asimismo, en las entrevistas se recupera el andamiaje que realizan los programas universitarios de artes en cárceles para acompañar procesos de organización colectiva, autogestiva y de creciente ciudadanización de las personas detenidas.

El carácter autogestivo de algunos proyectos, según informan las personas entrevistadas, no exime a los programas universitarios de su responsabilidad por tareas de acompañamiento pedagógico, presupuestario o de gestión artístico cultural. Así lo explica un entrevistado:

Hay algo que es bien interesante y me parece que también vale la pena que tiene que ver con aquellos talleres que son –yo los llamo muy entre comillas– autogestionados, pero que son aquellos talleres que proponen las propias personas privadas de libertad y que tienen diferente periodicidad. Digo, en general o inicialmente, las y los pibes y pibas pensaron estos talleres para los períodos de receso universitario y ahí, con esta idea de sostener las continuidades, sobre todo en el encuentro, generaron talleres que ellos mismos podían llevar adelante, pero enmarcados en el programa de la Universidad en la Cárcel”. (Entrevista 4)

Las unidades académicas con mayor inserción en unidades penales son aquellas que dictan carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. El tipo de talleres que ofrecen, por tanto, se enmarcan en esas áreas del conocimiento y la formación. Así, se destacan, entre otros, talleres de educación popular, de alfabetización, de encuadernación, de escritura, de radio. En las disciplinas artísticas las personas entrevistadas mencionan la existencia de talleres, encuentros y festivales de artes escénicas, audiovisuales y música. La fotografía estenopeica tiene una prevalencia en las unidades penitenciarias federales donde no hay permiso para ingresar dispositivos tecnológicos de registro. También se desarrollan talleres de grabado, mosaiquismo, pintura mural, grabado y serigrafía.

Cabe señalar, finalmente, que el programa que mayor cantidad de talleres ofrece es el CUSAM, de la UNSAM con aproximadamente 25 propuestas de artes y oficios.

En este caso la institucionalidad se comprueba, tanto en manifestaciones discursivas del valor simbólico que se asigna a las intervenciones, como en indicadores cualitativos. Por lo tanto, es posible considerar que la institucionalidad puede construirse con la participación dialógica y horizontal que propician los talleres y otros dispositivos artísticos que fortalecen principios democráticos fundamentales para la vida social.

En relación con la frecuencia con que se desarrollan los talleres en las unidades penitenciarias donde trabajan las personas entrevistadas, en su mayoría los talleres son anuales, en algunos casos con un esquema de repetición cuatrimestral. Las actividades se realizan una vez por semana o cada quince días, con una duración de dos a tres horas por encuentro. Independientemente del formato, la regularidad de las intervenciones tiene estrecha vinculación con condicionantes internos de las universidades y limitaciones propias del Servicio Penitenciario. En lo que respecta a las unidades académicas, la inexistencia de partidas presupuestarias específicas afecta la continuidad de los programas: escasean los elementos técnicos e insumos necesarios y son igualmente escasos los recursos para solventar el desplazamiento de los docentes hacia las unidades penales. En lo que atañe al Servicio Penitenciario, sus propias reglas de funcionamiento pueden provocar interrupciones: en definitiva, son los agentes penitenciarios quienes autorizan o desautorizan el ingreso de docentes, talleristas y/o artistas.

Precarización de la tarea docente en los programas artísticos en cárceles

Otra regularidad que se halló en las entrevistas está vinculada a las formas de contratación laboral de las y los trabajadores universitarios con responsabilidades en programas artísticos en cárceles. En términos generales, se reconoce una cierta precariedad, debido a que las modalidades más recurrentes son los contratos temporales,

las becas u otras figuras de asignación de funciones propias del voluntariado (social y/o universitario). En el siguiente relato se advierte esa precariedad contractual y se manifiestan los atajos que procuran los propios participantes:

Para todo hay profes, pero de alguna manera lo que pasa es que la mayoría no tienen renta. También lo que hicimos ahí fue establecer, o sea en la pareja pedagógica, establecer que las personas que ya habían recuperado su libertad y que habían pasado por los talleres adentro, les pudimos dar laburo porque ahí era pago, o sea fue rentado. Entonces bueno, se constituían como parejas pedagógicas. (Entrevista 1)

Otra modalidad de contratación laboral que se enunció en las entrevistas es la figura de la tutoría, rentada o no rentada. Cabe señalar que, en aquellos casos en que la renta existe, resulta equivalente a un cargo docente inicial con dedicación simple.

Hay consenso entre los entrevistados acerca de la relación entre la precariedad de los puestos laborales y la fragilidad institucional de los programas. Así lo manifiesta uno de ellos:

La dificultad que tiene la universidad para la institucionalización de aquellas prácticas educativas que no sean las tradicionales y en los formatos tradicionales. Primero las dificultades que tiene la universidad para reconocer la extensión como parte de las acciones propias de cualquier docente o cualquier persona que se desempeña dentro de la universidad, y luego de eso cómo dentro de las prácticas de extensión quedan visibilizadas para la universidad las prácticas artísticas. (Entrevista 4)

El trabajo de campo permitió identificar a la UNSAM como la universidad cuyas definiciones de política institucional son concordantes con decisiones en materia de contratación. Efectivamente, el CUSAM es un modelo de institucionalización, con una planta docente con contratos cuatrimestrales y anuales que dependen de la Secretaría Académica.

Somos más o menos 10, más los profes, que bueno, de talleres deben ser 20, 22, y de carrera no lo tengo tan exacto, pero también otros 15 deben ser. Los profes son contratos cuatrimestrales, dos cuatrimestres al año, y los paga UNSAM (Entrevista 3)

A la situación de precariedad en los modos de contratación se le suman las limitaciones para acceder a equipamiento, pago de viáticos e incluso pago de honorarios docentes, situación que conduce a que la búsqueda de financiamiento externo.

De las entrevistas resulta, también, que el equipamiento disponible para la realización de actividades artísticas en cárceles es mínimo y se ha obtenido en gran medida a través de postulaciones a convocatorias de proyectos de organismos gubernamentales.

En cuanto a la infraestructura para intervenciones artísticas en cárceles, es prácticamente nula. Las actividades presenciales se realizan en salones de usos múltiples, patios o lugares transitoriamente convertidos en aulas. Sólo en pocos casos se cuenta con áreas que funcionan, con una relativa autonomía, como aulas universitarias. Allí, de todas maneras, las lógicas institucionales se contraponen *per se*: a la universidad, como espacio cogobernado y autónomo, se opone un espacio de control, obediencia y restricción como es la cárcel.

La carencia de lugares físicos destinados a la actividad artística puede constituir en muchos casos una barrera de imposibilidad, tanto o más primaria que la barrera metafórica que suponen los espacios universitarios como espacios de libertad.

Sólo la UNSAM cuenta con instalaciones específicas en el CUSAM:

Antes que teníamos el edificio viejo solamente, estaba más complicado porque, ponele, el aula de música se armaba y se desarmaba porque también se usaba como aula de clases. Ahora pueden estar con la batería todo armado en cualquier momento, si quieren tocar tocan, están a disposición los instrumentos. Después del aula de informática, que también se usaba para dar clases, la biblioteca también se usaba para clases, ahora se usan para dichos fines. Y después el aula del fondo, de donde salieron las hamburguesas, la cocina, se usaba para cocina, encuadernación y cerámica. Y con la obra ahora tenemos un aula de cerámica, solamente para cerámica, que eso fue un golazo, porque la cerámica es un quilombo, entonces como que no está bueno mezclarla, ni con la cocina, ni con la encuadernación, con el papel, o sea, de húmedo, seco. Estaba todo mal. Así que ahora incluso pueden durante la semana meterle a la cerámica y no esperar a montar el taller y desarmarlo. Así que eso está re bueno. Y teatro funciona en el centro de estudiantes (...) Es un espacio amplio también. No se circula, se entra por afuera, y después por ningún otro lado más. (Entrevista 3)

En las otras unidades penales donde trabajan los equipos referenciados por las personas entrevistadas, las aulas universitarias son espacios de limitadas dimensiones. Los salones de usos múltiples, por ejemplo, resultan lugares de acceso restringido y compartido con otras rutinas propias de la vida en el penal (visita de familiares, rituales de culto, entre las más frecuentes). De esta manera, también la carencia de áreas específicas y adecuadas para el desarrollo de programas de trabajo artístico resta posibilidades de institucionalización a las intervenciones.

Los condicionamientos debidos a la carencia de equipamiento e infraestructura se ligan a otros factores contextuales poco propicios para que los equipos universitarios puedan garantizar el derecho a participar de actividades formativas, educativas y culturales en las cárceles de nuestro país. A veces la participación se ve restringida por la capacidad de las aulas, otras por el tipo de pabellón en el que se encuentran los detenidos, otras por limitaciones impuestas por el personal del servicio penitenciario. Así, por ejemplo, hay casos en los que se impiden las tareas compartidas entre personas alojadas en diferentes pabellones. Y, en otras ocasiones, las actividades dependen exclusivamente de decisiones discrecionales de los agen-

tes penitenciarios, en quienes recaen las responsabilidades de difundir y alentar la incorporación a espacios educativos o culturales promovidos por las universidades y habilitar el paso en el horario de cada actividad.

Vale resaltar que, aunque los destinatarios de los programas constituyen un conjunto heterogéneo, su participación está sujeta a la capacidad de las instalaciones, independientemente de su relación con la cárcel y con la universidad. En el CUSAM las diplomaturas pueden ser cursadas tanto por personas detenidas como por personal penitenciario. En otras unidades penitenciarias, los talleres se ofrecen a personas que no son estudiantes universitarios. La participación de todos, en definitiva, resulta afectada por la escasez de espacios específicos.

Las nuevas tecnologías, por su parte, se han convertido en un recurso para brindar otras oportunidades en entornos no presenciales y ampliar el número de beneficiarios de ciertas propuestas. Durante la pandemia de COVID 19, la autorización de uso de teléfonos inteligentes aumentó la cantidad de detenidos que participaron en intervenciones artísticas en las cárceles provinciales que permitieron su utilización.

Finalidades y sentidos de las artes en cárceles

En nuestra investigación consideramos dos categorías de análisis complementarias: finalidades y sentidos. Las finalidades aluden a los objetivos y propósitos de las propuestas de trabajo artístico en cárceles, los cuales son comunicados públicamente por las instituciones y los propios responsables universitarios. Los sentidos, en cambio, refieren al significado que encuestados y entrevistados atribuyen a esas acciones. Mediante esta segunda categoría se intenta interpretar el carácter transformador –si lo hubiera– de las intervenciones, según las reflexiones situadas que aportan las voces autorizadas.

En la mayoría de las entrevistas se reconocen al menos dos grandes horizontes de posibilidad que ofrecen las artes a las personas privadas de la libertad y a quienes se vinculan con sus producciones: por un lado, la capacitación en oficios/disciplinas artísticas y, por el otro, la construcción ciudadana. La capacitación puede producir resultados concretos en un momento determinado, pero la segunda es una acción continua que puede abarcar toda la vida de los sujetos. La construcción de ciudadanía implica la formación de sujetos críticos, capaces de transformar sus entornos, ampliar mundos simbólicos y alentar la construcción de relatos colectivos.

Lo artístico puede ser puerta de entrada a otras actividades o emerger de otras propuestas académicas o extensionistas. Así se manifiesta esa dinámica en palabras de un entrevistado:

Yo lo que más conozco son los proyectos vinculados a *Atrapamuros*. Ahí también como que hay algo siempre que en lo artístico aparece como algo que no se piensa, como en una primera instancia, y siempre termina como apareciendo; el juego, las producciones artísticas. Como que hay algo siempre que aparece puesto quizás en función de otra cosa, pero siempre como está. Adquiere como cierta relevancia en la cárcel. (Entrevista 2)

Los talleres de extensión, en los cuales predomina el carácter lúdico por sobre la estructuración contenidista, son reconocidos y valorados porque brindan una primera posibilidad de acceso a la vida universitaria. Es decir, más allá de sus objetivos particulares, los talleres pueden funcionar como pasajes hacia carreras de grado. Así lo manifiesta una de las personas entrevistadas:

Históricamente es como que, y del relato es, son el puente a las carreras. A mí me gusta pensar también como el arte en sí mismo, digamos. Como que no es para algo, sino que es un lugar que aloja, que es amigo, que es ameno. Es lo primero que suelen hacer. Después de repente pasan a hacer alguna carrera más larga porque se sienten más confanzudos, recuperan su autonomía, que la perdieron, o nunca la tuvieron y les invita a hacer algo más grande.
(Entrevista 3)

Por otra parte, como se ha adelantado, las entrevistas subrayan el rol de las artes en la construcción de personas emancipadas. En los relatos se habla de ciudadanías activas, de personas capaces de organizarse y compartir saberes dentro y fuera de los muros:

(...) hay estudiantes que pasan solamente por talleres y después son formadores. Después el laburo de ellos en el barrio es ser talleristas. Hay una potencia ahí que estamos a veces desconociendo, pero bueno, después son los mejores profes. (Entrevista 3)

(...) no tiene que ver con, bueno, para tener un producto que mostrar al cierre del ciclo, sino para que ese proceso, que lo que se pueda mostrar, sea casi lo de una relevancia menor en todo el proceso, y que tiene que ver con poder llegar a través de lo artístico a nuestras propias identidades, a nuestros procesos de subjetivación, y sobre todo creo a la politización de los sujetos detenidos o de los sujetos universitarios. (Entrevista 4)

Si las universidades definen políticas para garantizar el acceso a derechos educativos, culturales y sociales en las cárceles, las prácticas artísticas contribuyen a que las mismas personas detenidas reconozcan esos derechos y construyan sentidos para defenderlos. En los procesos de ciudadanía es crucial el acompañamiento de quienes gestionan o coordinan los proyectos educativos y artísticos. Los gestores y docentes son mediadores fundamentales para que las personas detenidas sean reconocidas y se reconozcan como sujetos de derecho y como estudiantes universitarios, para el caso de quienes pueden cursar carreras.

Además, se advierte que las prácticas artísticas culturales despliegan otras dimensiones de lo sensible en contextos de encierro. Una de las entrevistas plantea el profundo sentido humano de las artes en la cárcel y la capacidad transformadora de sujetos y contextos:

Se me viene una frase de Diego Tejerina, que contaba en un conversatorio que los presos tienen hambre de existir, y yo pensaba, siempre sumo a esa frase que tienen también hambre de belleza, que despliegan otras dimensiones de lo sensible y otras dimensiones del lenguaje que son posibles de ser habitadas desde esos lugares. Incluso cuando habitamos un espacio artístico, y acá los pongo los pibes a las pibas que están detenidos y a nosotres como trabajadores también, entramos y salimos de ese espacio con otro cuerpo. No es el mismo cuerpo el que vive en la cotidianidad que el cuerpo que habita o que es alojado en un espacio colectivo, de juego, de arte. (Entrevista 5)

Sin embargo, la identificación del valor de las artes puede resultar difusa. Quizá por influjo de una mirada productivista –para la cual el sentido de una actividad se relacionaría con la producción de algo socialmente útil– los participantes en actividades creativas manifiestan dificultades para explicar su importancia.

(...) cuando nos preguntamos por los procesos literarios de escritura colectiva, de cómo pudimos ficcionar, de cómo pudimos escribir grupalmente, de cómo hicimos escenas de teatro para después sacarlos, ahí es mucho más difícil que se puedan apropiarse del para qué, de la finalidad. Entonces es algo que los últimos años venimos trabajando con ellos, pensar en el para qué de estas cuestiones. (...) Cuando no tiene un carácter utilitario para lo que el sistema social capitalista económico desea, parece que la pasamos bien, pero perdimos un poco el tiempo. (Entrevista 5)

Esa impronta utilitaria podría explicar, también, el carácter aún marginal de los programas e intervenciones artísticas en el contexto del sistema universitario argentino. Las voces recuperadas en las entrevistas, en contraste, manifiestan una perspectiva más amplia sobre las funciones de las artes. Así, los informantes aluden al carácter formativo de las artes en dos sentidos: como mediadoras en la construcción de saberes específicos y como productoras de sentidos más abstractos, acerca del mundo, la propia subjetividad, las posibilidades de transformación de realidades y contextos, etc.

Todas las personas entrevistadas manifiestan que la transformación viene de la mano de las autonomías crecientes, la organización, la apertura de aulas universitarias, la autogestión de espacios de formación y creación. Pero la carencia de información sistematizada y actualizada constituye un obstáculo, toda vez que los datos son imprescindibles para la planificación, presupuestación y posterior ejecución de políticas públicas. Reconocen, en este sentido, la necesidad de continuar trabajando con vistas a alcanzar mayor institucionalidad de sus acciones.

Desafíos de la educación y el trabajo artístico en contextos de encierro penal

Consultadas por los desafíos que surgen en relación con el trabajo en cárceles, las personas entrevistadas reflexionan acerca de su rol como docentes y gestores artísti-

cos en un territorio de desigualdad social; hablan de las dificultades para mantener la autonomía universitaria en ese contexto; reconocen la necesidad de acompañar a las personas detenidas en su tránsito hacia la libertad ambulatoria; proponen la creación de redes interinstitucionales para sostener los programas.

En relación con su labor docente en un espacio de reproducción de desigualdades sociales, un entrevistado reflexiona así sobre el impacto transformador de la educación universitaria:

Creo que un poco el gran desafío que tenemos las universidades que trabajamos en cárceles es, o sea, nuestra tarea para mí no es solamente llevar adelante o garantizar el acceso a la educación superior, digo, eso obviamente es el motivo central de nuestra interacción y eso tiene que estar siempre presente. Pero nosotros, al laburar en un contexto tan desigual, tan producto de la desigualdad y tan reproductor de la desigualdad, hay una tarea que tenemos nosotros como universidad pública, que es de alguna u otra manera intentar que las cárceles sean espacios un poco menos malos para las personas que la habitan y modificar ciertas dinámicas de la cárcel. Creo que de alguna manera el desafío que tenemos nosotros es, cómo hacer para en un momento de crecimiento generalizado de la intervención de las universidades en la cárcel, en términos de eso, de lo que podemos hacer, a la cantidad de personas a las que llegamos, el impacto que tenemos en el gobierno de la cárcel.

(Entrevista 2)

Mientras el acceso a la educación primaria y secundaria en las cárceles ya está garantizado, las universidades aún no han logrado consolidar su presencia dentro del sistema penitenciario. El desafío de mejorar esa situación es relacionado por otra entrevistada con la necesidad de mantener la autonomía y el poder disruptivo de la institución universitaria:

Pero si uno mira el proceso de los colegios hay como una cierta pérdida de lo disruptivo en los colegios primarios y secundarios, que están muy carcomidos por la dinámica penitenciaria; es decir, hay como un control bastante grande por parte de la cárcel y del Servicio Penitenciario, de la dinámica de la cárcel en relación a lo que lo que pasa dentro de los colegios. Me parece que la universidad, al ser una institución que como que entra y sale de la cárcel, digamos, sigue manteniendo una autonomía muy grande respecto de lo que funciona dentro de la cárcel. Tiene de alguna manera la responsabilidad o la potencialidad de poder modificar ciertas dinámicas. Porque también lo que genera dentro de la cárcel es principalmente organización de los estudiantes y de las estudiantes. Entonces me parece a mí que el desafío en el que estamos ahora, que no sé si es algo que nos falta, es justamente eso: cómo hacer para seguir creciendo, para seguir garantizando el acceso a la educación superior; pero también al mismo tiempo mantener esa capacidad disruptiva que tiene que tener la universidad en la cárcel para mí. (Entrevista 2)

Si bien el proceso de institucionalización es lento, con avances y retrocesos que son producto en gran medida de la fragilidad de las intervenciones en razón de lo referido previamente, la salida del círculo de la fragilidad hacia una mayor institucionalidad también entraña riesgos de burocratización. Ese parece ser el temor de la informante, quien advierte sobre el peligro de ser funcional a las lógicas de control y castigo.

Los testimonios coinciden en señalar lo relevante de la construcción de saberes en diálogo, entre lo que sucede dentro y fuera de los muros, entre la cárcel y la universidad, entre lo que se considera saberes populares y colectivos para la producción de conocimiento científico, nuevos saberes que alimenten prácticas académicas, extensionistas y aporten a nuevas investigaciones.

Estrategias de enseñanza y producción artística mediada por tecnologías

La investigación se desarrolló en un tiempo-espacio geográfico y simbólico, material e histórico, de manera que no fue posible eludir la incidencia de la pandemia de Covid 19 en las cárceles y en el trabajo que las universidades realizaron en el lapso de aislamiento y distanciamiento social, preventivo y obligatorio. Entre los años 2020 y 2021 en las unidades penitenciarias federales no se autorizó el uso de dispositivos móviles de comunicación y esto afectó la continuidad de las acciones educativas o culturales. Incluso, en algunos casos, en la etapa denominada postpandemia, las actividades presenciales no se reanudaron (en UNC, por ejemplo). Tanto los modos como las finalidades con que las universidades sostuvieron su tarea en cárceles durante la pandemia, fueron reconstruidos por las personas entrevistadas.

En el caso de las cárceles federales, las intervenciones académicas durante la pandemia dependieron en gran medida de la entrega de materiales impresos por parte de docentes y talleristas, mientras la realización de actividades extensionistas –que no eran consideradas educativas– estuvo sujeta a la insistencia de los actores involucrados. Era imperioso asimilar ambas funciones universitarias y lograr que el vínculo y el trabajo artístico no se viera interrumpido.

Y sí, es verdad que por ejemplo, el Programa XXII empezó a permitir que se hicieran a distancia las carreras. Nosotros empezamos a armar cuadernillos de Extensión. Hicimos un cuadernillo hermoso, por ejemplo para la U4 que se llama *Imaginar lo que sigue*, que te lo puedo pasar, porque nosotros íbamos a ir y como no fuimos armamos dos materiales pedagógicos que están buenísimos, pero como era Extensión no los dejaban entrar. O sea, no, no nos recibían el mail. Digamos, porque era todo por mail. Nosotros lo pasábamos por mail, ellos lo bajaban en un pen drive y lo llevaron en las computadoras, no había internet en 2020. Y bueno, lo de las carreras entraba, era bueno; esto sí, esto no. Y por ejemplo, si llevamos en mano los cuadernillos que quedaron en el centro universitario y que nosotras decíamos “pasenlo a los pabellones”, porque además, dejaban bajar a unas poquitas estudiantes. Y bueno, muchas trabas.

(Entrevista 1)

Las diferentes estrategias que fueron ensayando participantes y talleristas de programas de trabajo artístico a fin de dar continuidad a las propuestas, determinaron el armado de una red colectiva de sostén y organización interna. Se actuó “espalda con espalda”, en palabras referidas por una de las personas entrevistadas.

(...) confianza, de sostén, de poder estar ahí, aunque tenga que mirar uno para un lado y otro para el otro. Nos pareció como muy claro, como muy sintético de lo que estaba pasando en ese momento. Ella lo decía por la arquitectura del pabellón. Nosotras le dijimos: “Lo que dijiste fue genial, es espalda con espalda”. Y ahí el cuadernillo se empezó también a socializar de alguna u otra manera. Después nosotros, por ejemplo, proponíamos, invitábamos a escribir, a partir del cuadernillo. Y también teníamos que ver, entonces, cómo nos llegaban esas escrituras, porque el servicio no nos la pasaba.

(Entrevista 1)

En las unidades penitenciarias provinciales, donde se autorizó el ingreso de dispositivos electrónicos de comunicación, se pudieron adecuar algunos de los proyectos de trabajo artístico en cárceles con diferentes modalidades. Se aprovecharon las comunicaciones sincrónica y asincrónica, la aplicación y red social *Whatsapp*, canales de *Youtube* y videollamadas y videoconferencias *online* para encuentros y festivales virtuales. En todos los casos las personas entrevistadas coinciden en que la mediación tecnológica promovió la realimentación entre aprendizaje, comunicación y producción artística. De manera que aquello que se aprendió en pandemia, y circuló de la cárcel a la universidad y de la universidad a la cárcel, fructificó en una construcción compartida de saberes, contenidos, metodologías y prácticas.

Siempre una propuesta nuestra fue intentar, por lo menos en el marco de la pandemia, replicar ciertas dinámicas universitarias. Dictar cursos o llevar adelante propuestas en donde los pibes se conectarán no en los pabellones, sino en los centros de estudiantes, para que pudiesen moverse. Eso funcionaba a veces en algunas unidades, en otras no funcionaba, pero como intentar replicar de alguna manera en el marco de la virtualidad cierta dinámica que existía pre-pandemia. Además de que les pibes tuviesen un espacio para “descolgar” un poco, también como tensionar un poco esa lógica tan de la cárcel. (Entrevista 2)

El uso de dispositivos móviles se convirtió en un recurso para la interacción y la producción y circulación artísticas, pese a las dificultades técnicas de conectividad o la escasez de recursos para la adquisición de paquetes de datos móviles. En las cárceles no es habitual la conexión por wifi, con lo cual las posibilidades de comunicación dependieron de los recursos económicos individuales de los detenidos o el apoyo que las universidades pudieron proporcionar.

En la continuidad de los programas de trabajo artístico en las cárceles vuelve a aparecer el compromiso militante, la responsabilidad de los talleristas en el sostenimiento de las intervenciones artísticas y los vínculos con los detenidos (Umpierrez,

Rubin y Chiponi, 2020). En síntesis, durante la pandemia las universidades públicas con programas de trabajo en cárceles priorizaron la asistencia (social, sanitaria, alimentaria) para luego continuar con las cuestiones académicas y extensionistas. Esto también indicaría una perspectiva humanitaria de los equipos, los cuales sostienen –aún en condiciones de marginalidad y de precariedad– los proyectos referidos.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas permite establecer una primera conclusión: las iniciativas artísticas en cárceles ocupan un lugar marginal dentro del panorama general del trabajo de las instituciones universitarias en contextos de encierro. El interés por tales acciones continúa restringido a una minoría de actores universitarios; es decir, ciertos colectivos estudiantiles y otras organizaciones políticas de militancia social cuya presencia prevalece por sobre la presencia institucional en tareas de docencia, investigación o extensión.

La segunda conclusión se relaciona, precisamente, con esos sectores minoritarios comprometidos con el tema: las trayectorias de los docentes y gestores culturales transitan desde la militancia política y el activismo social hasta alcanzar el reconocimiento formal en la estructura universitaria.

La tercera conclusión, con el foco puesto en las intervenciones que efectivamente se realizan, permite establecer que los programas de trabajo artístico en cárceles poseen una frágil institucionalidad. Así lo prueban las observaciones realizadas sobre áreas de gestión involucradas, dispositivos/formatos predominantes, frecuencia y periodicidad de las actividades, presupuesto, infraestructura y equipamiento.

Una cuarta conclusión refiere a finalidades y sentidos: las personas entrevistadas aluden al poder transformador de las intervenciones artísticas en cárceles (en particular para la construcción de ciudadanías críticas) por sobre la función recreativa o productora de artefactos artísticos.

Las entrevistas revelan, en fin, que sin continuidad institucional de los programas, sin legitimidad, estabilidad y sostén presupuestario de los puestos de trabajo, es difícil desarrollar políticas públicas acordes con el propósito de transformar las cárceles. Para las personas entrevistadas –que a su vez ocupan espacios de referencia institucional en los programas universitarios en cárceles del país– esa transformación implica concebir a la institución carcelaria, no como espacio de depósito y de maltrato, sino como lugar de encierro penal que no vulnere derechos humanos y ciudadanos.

La investigación culminó en la construcción de un mapa³ que localiza el trabajo artístico en cárceles llevado adelante por instituciones de educación superior de gestión pública en Argentina y con su divulgación aspira a poner en agenda la responsabilidad y el compromiso insoslayable de la universidad pública en todos los aspectos y espacios de la vida social.

3. Al mapa se accede a través del siguiente enlace: https://umap.openstreetmap.fr/es/map/muestra-universidades-nacionales_845680#4/-40.08/-60.38. Asimismo, está disponible un resumen de los resultados de la investigación en un breve video en: <https://youtu.be/WtIA6vVwu5Q?si=KL0jp6O4JgxGz7Ub>.

Referencias

Castro, Claudia Andrea (2024). *Artes, Universidades y Cárceles en Argentina*. Buenos Aires / Los Ángeles: Argus-a. <https://argus-a.org/ebook/802-artes-universidades-y-carceles-en-argentina.html>

Freire, Paulo (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.

Martínez Nogueira, Roberto (2000). *Evaluación de la gestión universitaria. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. CONEAU. <https://docer.com.ar/doc/x8c1eve>

Umpierrez, Analía; Rubin, María José y Chiponi, María (2020). Newsletter. *Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales* (43), Dossier especial. *El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia*. <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/277-newsletter/n-43/4021-newsletter-n-43-dossier-especial-introduccion-educacion-en-contextos-de-encierro-en-tiempos-de-covid-19>



Archivo, investigación y mediación

Artistas mujeres en el CAEV

Clarisa López Galarza¹
Julia Cisneros²

Grupo de Trabajo CLACSO
Artes y política

Introducción

El proyecto “ArtistAs mujeres en el CAEV” surge de la voluntad por visibilizar la producción de artistas mujeres dentro del acervo del Centro de Arte Experimental Vigo (CAEV), de la ciudad de La Plata, Argentina. A partir de la labor que desarrollamos desde 2015 como investigadoras voluntarias en la institución, hemos percibido la inexistencia, hasta el momento, de investigaciones que hubieran ahondado específicamente en la obra de las artistas mujeres dentro del archivo.

Nuestro accionar –que ha sido posible a partir de la articulación con subsidios y becas de instituciones estatales³– estuvo estructurado a partir de dos grandes etapas: la primera, dedicada al trabajo al interior del archivo, mientras que la segunda se desplegó a partir de instancias de socialización de las obras y piezas documentales, así también como propuestas de activación-mediación de las búsquedas y modos de hacer vinculadas a ellas. En este escrito nos referiremos a los puntos de partida, las operaciones sobre el archivo y las acciones educativas desarrolladas entre 2021 y 2023.

Algunas preguntas fueron el puntapié en nuestros años de trabajo en el Centro y motorizaron la materialización de este proyecto: ¿Qué otras perspectivas admite un archivo personal, en este caso el archivo de un artista tan polifacético como lo fuera Edgardo Antonio Vigo? ¿Por qué encontramos en el archivo mujeres “difíciles” de rastrear? ¿Qué serie de mujeres irrumpen en el archivo? ¿Cómo se insertan en él? ¿Qué cantidad de obras de artistas mujeres hay en el archivo? ¿A través de qué estrategias de mediación podemos propiciar el acercamiento de estas artistas y la comunidad del

1. Centro de Arte Experimental Vigo / FA / Universidad Nacional de La Plata.

2. Centro de Arte Experimental Vigo / Universidad Nacional de La Plata.

3. Agradecemos especialmente a los subsidios Sostener Cultura (2021, Ministerio de Cultura de la Nación y Anses), a la 6ª Bienal Universitaria de Arte y Cultura (noviembre 2022) -organizada por la Facultad de Artes y la Secretaría de Arte y Cultura de la Universidad Nacional de La Plata- y a las Becas Activar Patrimonio (febrero - junio 2023), propiciadas por la Secretaría de Patrimonio Cultural y el Ministerio de Cultura de Nación. Queremos expresar también nuestro agradecimiento hacia el Centro de Arte Experimental Vigo, a su directora y al conjunto de colaboradores e investigadores que forman parte, por brindarnos su tiempo y apoyo para la realización de estas actividades.

CAEV? ¿De qué modos podemos generar espacios de encuentro y diálogo que permitan valorizar el acervo de otrxs artistas en el archivo creado por Edgardo Antonio Vigo?

En este sentido, comprendemos nuestra labor dentro del campo de la investigación-acción, en tanto se orienta a difundir los materiales a partir del vector “artistAs mujeres” y a compartir los materiales de distintas artistas presentes en el archivo. A continuación, nos interesa abordar la manera en que este tema específico se inserta en un archivo mayor y, en segunda instancia, narrar la experiencia de las tres exposiciones y talleres llevados a cabo en el marco del proyecto.

El Centro de Arte Experimental Vigo

A partir del fallecimiento de Edgardo Antonio Vigo –en 1997– la Fundación Artes Visuales –con una activa historia de gestión y organización de eventos y exposiciones artísticas en la ciudad de La Plata–, dirigida por Ana María Gualtieri, creó el Centro de Arte Experimental Vigo (CAEV) y comenzó a ordenar primero, difundir y exponer de manera sostenida la obra del artista platense en la casa de la calle 15 donde actualmente funciona el centro.

Se trata de un archivo autogestivo que cuenta con participaciones de tipo voluntaria –en algunos casos financiadas mediante becas– para fichaje e investigación; está abierto a investigadorxs e interesadxs no solo en la obra de Vigo sino también en la poesía visual, la xilografía, el arte correo, arte sonoro, entre otros documentos de arte argentino y latinoamericano. El archivo cuenta con diferentes secciones: la biblioteca general y particular de E. A. Vigo; el archivo personal Biopsia, las ediciones realizadas por E. A. Vigo, las gestiones de exposiciones, material de xilografía propio y de tercerxs, serie arte correo, objetos, señalamientos, material sonoro, entre otros que aún se encuentran en proceso de ordenamiento e investigación.

A lo largo de su trayectoria, el Centro ha desarrollado actividades de difusión de su acervo, que han propiciado el contacto de las obras y materiales documentales con la comunidad de la región. Entre algunas de las últimas exposiciones organizadas por lxs participantes del Centro citamos la muestra *Comunicaciones: Envíos vía postal* (Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti, La Plata, noviembre de 2017). En esta exposición el acervo documental del Centro de Arte Experimental Vigo fue revisitado desde los procedimientos vinculados a la comunicación y el arte correo. Varias exposiciones fueron realizadas en las Salas Museo de la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata, entre ellas, *TOMO 1: formatos expandidos* (2018) donde se mostraron libros de artistas y también *Diálogos (in) Sonoros* (2022) donde trabajamos con textos y partituras experimentales, en ambos casos en diálogo con los materiales de la Biblioteca Pública. Asimismo, entre abril y junio de 2021 se expuso *Novísima 50+(1)+1* en el Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata, donde se mostró gran cantidad de material sobre poesía experimental con motivo de la Exposición Internacional de Novísima Poesía '69. El mismo año, participamos de las actividades enmarcadas en el encuentro internacional *Archivos del Común IV* propuesto por la red Conceptualismos del Sur y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid, España).

En los últimos años, hemos trabajado en la producción de herramientas de difusión que no solo refieran a aspectos informativos sobre el acervo del archivo, sino que también den cuenta de sus procedimientos productivos –en su sentido material y también de alianzas o amistades entre productores–. Hemos producido ediciones cuyo

acceso puede ser físico –a partir de autoediciones ensambladas a mano, que recuperan operaciones materiales vinculadas a las ediciones que atesoramos– o digital –a partir de publicaciones de libre acceso– con el objetivo de sistematizar nuestras labores y colaborar en la exploración de prácticas de difusión que integren aspectos conceptuales y materiales de las prácticas.

Como compañeras de trabajo en el archivo y a partir de conversaciones en torno a intereses comunes sobre los vínculos entre el arte y la educación surge el proyecto “ArtistAs Mujeres en el CAEV”, que intenta vincular la investigación y sistematización de materiales con propuestas expositivas y de mediación centradas en algunos de los procedimientos empleados por las artistas que estudiamos.

Proyecto “ArtistAs Mujeres en el CAEV”

Las investigaciones que han tenido lugar en este archivo han trabajado con la figura central de Edgardo Antonio Vigo como editor, xilógrafo, poeta, artista visual y sonoro, su vínculo con la política y lo político; pero ninguna de ellas ha pensado ni reflexionado en torno al archivo de artistas mujeres que por distintos motivos se encuentran en el CAEV. Tangencialmente se ha trabajado en contados casos con alguna de ellas, siempre en relación a la producción de Vigo o sus gestiones. En nuestra tarea como investigadoras voluntarias en el archivo, hemos caído en la cuenta de que nuestro espacio de trabajo es también un ambiente ampliamente feminizado, por lo que esta labor se revela también como una vía de ingreso a nuestros propios roles y posicionamientos archivistas amateurs.

Los materiales de las artistas mujeres que forman parte del sub-archivo que involucra este proyecto se encuentran en el CAEV con motivo de lazos de amistad y camaradería, en tanto E. A. Vigo formó parte de la red planetaria de arte correo, que comenzó a mediados de la década del sesenta y de la cual fue pionero. Las redes de colaboración en este archivo son un elemento fundamental ya que permiten comprender la procedencia de distintos materiales en lo que respecta a publicaciones, xilografías y poesía visual, por ejemplo. La curiosidad de E. A. Vigo es otro factor fundamental en tanto se conservan innumerables catálogos de exposiciones, así como libros, revistas y artículos sobre el arte en la biblioteca y hemeroteca del CAEV. Rastrear qué artistas y escritoras mujeres están presentes supuso también visitar los materiales de lectura, el Museo de la Xilografía, la poesía visual y las artecorreístas, entre otros espacios de producción.

La tarea que llevamos adelante entre los años 2021 y 2023 ha tenido como objetivo general relevar la producción editorial, gráfica, objetual, fotográfica y pictórica de las distintas artistas mujeres que forman parte del patrimonio del Centro de Arte Experimental Vigo. Mediante exposiciones y talleres –como forma de investigación y socialización– nos propusimos difundir la producción de distintas artistas mujeres que forman parte del CAEV.

En primer lugar, avanzamos con el relevamiento general de distintas áreas del archivo: Biblioteca Personal, Hemeroteca, Fondo Arte Correo, Fondo Museo de la Xilografía y Poesía Visual. Organizamos en documentos de trabajo los materiales de las diversas artistas, consignando breves biografías –en muchos casos sin encontrar más que una exposición–, nacionalidad y tipo de material presente en el archivo. Avanzamos en sostener diálogos con la directora y otras miembros del archivo sobre los materiales de artistas mujeres, sus orígenes y su vinculación.

Luego de estas etapas iniciáticas, centramos la acción en los materiales de tres artistas del archivo: Claudia del Río, Elena Comas y Graciela Gutiérrez Marx. A partir del estudio de su obra, hemos tenido ciclos de socialización de los materiales, consistentes en jornadas de exposiciones y talleres en relación a su obra y a sus documentos. La elección de estas tres artistas como puerta de entrada al proyecto nos permitió compartir entrevistas, materialidades e imaginaciones en torno a las formas de mostrar. Buscamos construir una perspectiva de trabajo que combine aportes de las prácticas educativas y de las prácticas artísticas contemporáneas, temas que nos interesan especialmente.

Intentamos propiciar un trabajo no contenidista de los materiales de archivo y de las prácticas artísticas asociadas a ellos, privilegiando la reflexión sobre las *formas* del arte contemporáneo y de los procesos de intercambio de saberes; así como también el establecimiento de lazos entre quienes asisten a estos espacios. A partir de una dinámica horizontal de circulación de prácticas, propusimos gestar instancias que desafíen las compartimentaciones entre arte y educación, comprendiendo al arte como una metadisciplina; es decir, un prisma para habitar la vida y sus *misterios*:

Si bien el arte en nuestra cultura es aceptado como un medio de producción, también se puede definir como una metadisciplina que permite subvertir los órdenes establecidos y explorar otros nuevos alternativos en una etapa previa a la verificación de su aplicación práctica. La dinámica comercial que favorece el consumo ha llevado a confundir el objeto artístico con el arte mismo.

Este hecho nos impide cumplir plenamente con la función más importante: la de ayudar a dilucidar las áreas del desconocimiento.

(Camnitzer, 2017, p. 21)

La dinámica de taller ha sido para nosotras una estrategia donde la conversación y el compartir en torno a una tarea ocupan un papel central. Como mencionan María Teresa Andruetto y Lila Lardone:

La palabra *taller*, mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar el lenguaje como si fuera una arcilla. A la vez, como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera, palabras de las que el cuerpo puede hacerse eco, la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida y de lo inagotable de su significado.

En un taller de expresión se rompe el diseño homogeneizador, tradicional en los procesos de enseñanza, para permitir el ingreso de distintas edades, experiencias de vida, experiencias lectoras. El coordinador ofrece a su grupo libros de autores diversos, de disciplinas también diversas, ya que el punto de partida de la estimulación a la escritura no es necesaria ni exclusivamente la palabra, resultando de gran riqueza la incorporación de la plástica, música, fotografía, cine u otras. (Andruetto y Lardone, 2011, p. 21)

Nos centramos, en primer lugar, en la obra de Claudia del Río. Desarrollamos a continuación las elecciones y el trabajo en relación a cada taller en particular.

Archivo, collage, candor: Claudia del Río⁴

La primera exposición a partir del acervo del CAEV estuvo dedicada al estudio de la artista rosarina Claudia del Río. El material que atesoramos en el archivo es abundante, ya que a partir de lazos de amistad, del Río y Vigo sostuvieron un intercambio postal durante más de una década: desde mediados de la década del ochenta hasta la muerte de Vigo, en 1997.

En conjunto con el ordenamiento y estudio de estos materiales, exploramos su producción editorial y sostuvimos conversaciones con la artista. En ellas, el procedimiento de collage –“el arte del contacto, la fórmula de estar juntos entre diferentes” (2016)– fue la clave central para la exhibición y taller de producción. Propusimos una acción-reflexión en torno a este procedimiento como práctica que imbrica distintos tiempos y procedencias, articulando vínculos entre imágenes y textos a partir de la yuxtaposición. Como señala del Río en *Ikebana Política* :

Voy a referirme brevemente a los anónimos sobre mi situación en relación a la práctica artística, la maternidad y la enseñanza en la universidad.

Les diré que sí, ser madre es un estado muy intenso, me ha desconcertado muchas veces, y que sí, que el collage nace gracias a que las artistas madres han continuado con su oficio sin renunciar a ser madres.

El collage es algo que sabemos hacer muy bien las mujeres, pero no quiero convertirlo en una cuestión de género. Me repugnaría. Todos creemos que el padre del collage es John Heartfield y todos sabemos que la madre del collage es Hanna Hoch. Y la gran madre amante del collage-montaje, como quieras, es Grete Stern. (Del Río, 2016, p.109)

En el caso de Claudia del Río, la exploración de la técnica del collage está vinculada a la concepción temporal desplegada a partir de su maternidad: el collage permite una producción rápida y precisa, con una secuenciación clara de procedimientos y acciones y, por tanto, se vuelve posible como práctica productiva en consonancia con las tareas de cuidado. Aquí, el collage se vuelve una práctica aliada de la vida cotidiana, que potencia la gestación de tiempos posibles para la producción artística.

A partir de la exhibición de envíos postales diversos, la muestra desplegó materialidades y procedimientos múltiples, colecciones y diálogos artísticos y amistosos entre del Río y Vigo. Durante la visita de la muestra, se trabajó sobre aquellas operaciones materiales que pudieran identificarse en las piezas, la lectura libre de las ediciones de la artista, la escucha de piezas sonoras consistentes en la lectura en voz alta de cartas de Edgardo Antonio Vigo pertenecientes al archivo personal de Claudia del Río.

El día sábado 12 de noviembre de 2022, en el Centro de Arte Experimental Vigo inauguramos la primera exposición del proyecto con la obra y la voz de Claudia, previamente armamos trípticos para repartir con fragmentos de sus textos e imágenes de archivo.

Nuestra intención fue que las personas recorrieran la muestra atendiendo a diversas preguntas en torno a los agrupamientos realizados en las vitrinas (por ejemplo

4. Agradecemos especialmente a Claudia del Río por las conversaciones y los materiales provistos.

los sellos, la filatelia, la letra manuscrita, los mapas, las postales, entre otros). Intentamos que la pregunta por las asociaciones de los materiales despertaran y potenciaran la pauta para compartir. Propusimos a lxs asistentes, luego de la conversación, una “merienda-collage” donde circularon revistas, letras y números en sellos, hojas de colores, tijeras, plasticola, mate y galletitas. Las devoluciones que obtuvimos del primer taller fueron muy positivas, tanto en lo que respecta a la exposición y el taller como en las incorporaciones al equipo de ordenamiento y catalogación, ya que a partir de estas actividades dos investigadoras jóvenes se acercaron al archivo con el fin de poder incorporarse al CAEV.



Imagen 1. Montaje de la exposición *Archivo, collage, candor*. Elaboración Propia.



Imagen 2. Taller en el marco de *Archivo, collage, candor*. Elaboración Propia.

Gestos, traducciones y abstracciones en la obra de Elena Comas

La segunda exposición y taller que llevamos a cabo se centró en la figura de Elena Comas y se realizó el sábado 13 de mayo de 2023 en el Centro de Arte Experimental Vigo. Comas fue artista plástica, traductora y compañera de Edgardo Antonio Vigo desde 1954. Se atesoran en el CAEV pinturas de los años cincuenta, así como también manuscritos originales de traducciones que realizó para los ejemplares de re-escrituras editados por Edgardo Antonio Vigo. Estos manuscritos hacen uso de soportes de escritura efímeros y precarios, tales como tiras de prueba de piezas gráficas o los anversos de un texto impreso de una sola cara. Además, a modo de portada encontramos imágenes producidas por Comas. Estas operaciones materiales nos presentaron algunas preguntas: ¿Estos soportes son metáforas de su labor como traductora? ¿Qué operaciones de traducción podemos rastrear entre su producción pictórica y su oficio sobre los textos?

Para la exposición, elegimos poner en común pinturas de la década del cincuenta, obras abstractas que, en su mayoría, nunca habían sido exhibidas. Se expuso también una serie de manuscritos que pudieran dar cuenta de las operaciones materiales puestas en juego en el proceso de traducción. Estas dos operaciones: la pintura

y la traducción nos parecieron fundamentales para pensar el taller que llevamos a cabo en la inauguración. Es por esto que a partir del concepto de *transcreación*, en palabras de Haroldo de Campos, buscamos ofrecer un espacio donde preguntarnos sobre los desplazamientos de la traducción, en tanto operación en la que no solamente interviene el plano de la significación, sino también el de las *formas*. Durante el espacio de taller, propusimos actividades a partir de operaciones de traducción entre la palabra, la música y la pintura, basadas en la exploración de los soportes y materialidades.

Luego de que las personas observaran las obras de Comas, les entregamos los trípticos con imágenes de archivo, una breve biografía de la artista y les propusimos pasar a la instancia de taller. Para ello dispusimos en la mesa de trabajo múltiples hojas tamaño A4, tarros de pinturas con colores primarios y pinceles. A continuación transcribimos la pauta de producción:

- Ejercicios de despertar de los dedos y las manos.
- En la mesa les pedimos que organicen hojas a4 de la manera que quieran, de tal forma que la mesa se llene de hojas.
- Ponemos música y pedimos que comiencen a pintar sobre estas hojas desordenadas.
- Cortamos la música.
- Se vuelve a repetir pidiendo que se cambien de lugar.
- Pedimos que mientras suene la música nuevamente vayan separando las hojas.
- Pedimos que elijan una hoja y la miren atentamente.
- Pedimos que busquen en la imagen una forma que les atraiga, que completen la historia de esa forma.
- Momento de pintura libre.
- Antes de terminar pedimos que le pongan título a la obra y que ese título lo busquen en el Google traductor con un idioma que desconozcan, ponerle el título que dice el Google.
- Cierre con las imágenes pegadas en la pared.



Imagen 3. Vitrina de la exposición *Gestos, traducciones y abstracciones*.
Elaboración Propia.



Imagen 4. Taller en el marco de la exposición *Gestos, traducciones y abstracciones*.
Elaboración Propia.

Hacer red: arte correo, grabados y ediciones en la obra de Graciela Gutiérrez Marx⁵

Como último episodio de nuestras actividades, nos dedicamos a la obra de la artista platense –recientemente fallecida– Graciela Gutiérrez Marx. Trabajamos con el material de archivo presente en distintos fondos del Centro: ediciones, correspondencia, arte correo, filatelia marginal y creativa, grabados y xilografías, su labor como docente, las acciones participativas y colectivas de las que formó parte y la firma conjunta *Marx Vigo*, que sostuvo junto a Edgardo Antonio Vigo. *Hacer red: arte correo, grabados y ediciones en la obra de Graciela Gutiérrez Marx*, además de la instancia de taller contó con una serie de encuentros y conversatorios de los que participó un público diverso, compuesto por antiguxs estudiantes y colegas, familiares y curiosxs.

Se expusieron materiales de arte correo, convocatorias a acciones colectivas y colaborativas, xilografías, registros de acciones performáticas, ediciones y objetos gráficos, entre otros. Durante la exhibición, la palabra circuló entre quienes asistieron, recuperando distintos aspectos de su figura como artista. Entre estos aportes, destacamos especialmente la presencia de Susana Lombardo, quien fuera su compañera de acciones en *La compañía de la Tierra Malamada*, grupo de arte experimental y de acción que desarrolló su hacer entre la década del ochenta y los dos mil. En este sentido, consideramos importante destacar que la conversación giró en torno a la producción artística y la acción docente de Gutiérrez Marx como dos campos complementarios de su labor, que esta artista exploró al punto de generar un campo de hibridaciones y gestos comunes, en el que primó la gestación de lazos, las prácticas performáticas y políticas.

El espacio de taller se centró en la elaboración colectiva de sellos, cuyos soportes fueron planchas de estampillas elaboradas por nosotras, que fue activado por tres generaciones de asistentes. Se propició el intercambio mano a mano de las producciones. Recibimos, también, las visitas de estudiantes avanzadas de la carrera de Historia de las Artes Visuales de la Universidad de La Plata y del Instituto 9 de Formación Docente de la misma ciudad, en los cuales se recuperaron aspectos de su labor docente y artística.

Por último, convocamos a María de los Ángeles de Rueda –docente e investigadora de Historia del Arte y estudiosa de la acción de Graciela Gutiérrez Marx– a coordinar un conversatorio-merienda en la sala de exhibiciones donde relató su experiencia en el archivo de Gutiérrez Marx, la importancia de su persona en el ámbito educativo, en el arte correo y en el activismo por los derechos humanos, entre otros tópicos.

5. Agradecemos especialmente a Susana Lombardo y María de los Ángeles de Rueda.

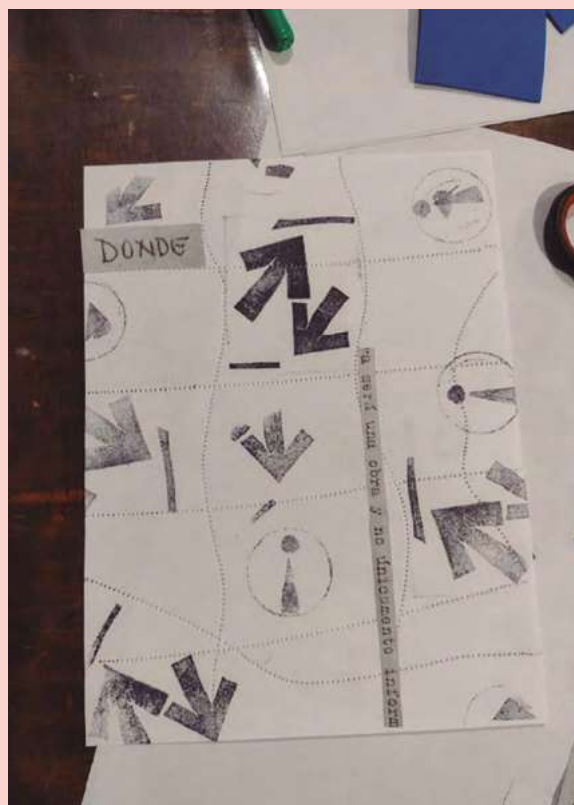


Imagen 5. Taller de sellos y estampillas en el marco de la exposición *Hacer red: arte correo, grabados y ediciones*.

Elaboración propia.



Imagen 6. Conversatorio con Maria de los Ángeles de Rueda, en el marco de la exposición *Hacer red: arte correo, grabados y ediciones*.

Elaboración propia.

Conclusiones

Este proceso de trabajo, que se inició a partir de la pregunta por nuestro propio rol como investigadoras y nuestros intereses en torno al arte y la educación nos ha llevado a proponer estrategias para visibilizar, preservar y sociabilizar la documentación del Centro de Arte Experimental Vigo. Bucear en el archivo desde la pregunta por las artistas mujeres y sus producciones nos llevó a una lectura transversal del acervo, anudando distintos fondos documentales y áreas de guarda.

El CAEV es un espacio único, en tanto atesora producciones artísticas que en muchos casos sólo pueden encontrarse allí. Es muy común en los archivos personales de artistas que la gestión documental tienda al desmembramiento a partir de la adquisición de material por parte de archivos situados por fuera del continente latinoamericano, lo que vuelve difícil su acceso. Por tanto, esta lectura transversal posibilita poner en valor la producción de artistas que han actuado en distintas épocas y escenas.

Ante el *furor de archivo* (Rolnik, 2008) al que hemos asistido en las últimas décadas en América Latina, nos preguntamos por quiénes son las autoras de estos materiales y qué otras historias podemos narrar con ellos. Asimismo, no permite volver hacia la pregunta sobre nuestro propio quehacer en el archivo: retomamos la expresión de Lara Wilson (en Vasallo, 2021), archivera de la Universidad de Victoria, Canadá, quien señala que trabajar con este tipo de lecturas sobre los materiales desdibuja los límites entre la acción de archivar y una acción política transformadora, que permita extender los interrogantes sobre nuestros roles al interior del archivo.

A partir de las exposiciones y talleres nos interesó difundir la investigación desde la activación y puesta en práctica de procedimientos emparentados con los que las artistas desarrollaron en sus obras. Este ejercicio se enmarca en el anhelo y la posibilidad de actualizar las obras que estudiamos y ofrecer un campo de diálogo y conversación a quienes asistieron a las actividades.

A través de la práctica de talleres, hemos buscado gestar encuentros atentos a las formas de las prácticas que enfatizaran la exploración con formas y procedimientos, a la manera de una vía de entrada activa a la producción de las artistas, a partir de los cuales pudiéramos expandir el interés por las prácticas de archivo y los materiales que se atesoran. Estos talleres fueron espacios de trabajo artístico, de conversaciones, meriendas y, sobre todo, fueron excusas para estar con otras y compartir.

Referencias

- Andruetto, María Teresa y Lardone, Lilia** (2011). *El taller de escritura creativa*. Córdoba: Comunicarte.
- Camnitzer, Luis** (2017). Ni arte ni educación. En Grupo de Educación de Matadero Madrid, *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico* (pp. 19-25). Madrid: Editorial Catarata. <https://issuu.com/mataderomadrid/docs/ni-arte-ni-educacion>
- Del Río, Claudia** (2016). *Ikebana Política*. Rosario: Iván Rosado.
- Rolnik, Suely** (2008). Furor de archivo. *Revista colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 9(18-19), 9-22.
- Vasallo, Jaqueline Rossely** (2021). ¿Es posible pensar en una Archivología feminista? *Al Filo*, (88).

ARTEDOC

TERRITORIOS
DE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA



CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



**FORMACIÓN
DOCENTE**

UNA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LAS ARTES**
10 AÑOS

ARTEDOC
Territorios de la Educación Artística
es una publicación del
Área Transdepartamental
de Formación Docente
de la Universidad Nacional de las Artes
Año 2 - Vol. 2
Octubre 2024