



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



LENGUAJE ARTÍSTICO EXPRESIVO

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Luciana Caverzacio

Producción de contenido

Candela Gencarelli

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2022

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

 **PRÓLOGO**

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pe- dagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formati- vas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dis- positivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las ex- periencias realizadas en las instituciones de formación docente de la pro- vincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Com- binada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destina- da a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta mo- dalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesida- des que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docen- te inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que com- binen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presenciali- dad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido,

la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

LENGUAJE ARTÍSTICO EXPRESIVO

Formato: Taller

Año: 2°

Carga horaria: 2 hs cátedra

Campo de la formación: **Campo de la Formación General**

Régimen de cursado: **Anual**

Introducción

Este itinerario pretende alentar reflexiones y debates sobre la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo en la formación docente inicial, y sobre todo, estimular a los/las docentes en la creación de propuestas didácticas que combinen la experiencia presencial y virtual.

Tal como lo expresa el Diseño Curricular (2015), este taller, que es parte del campo de la formación general –al igual que los talleres de Lenguaje corporal y Lenguaje digital y audiovisual– persigue como propósito “...incidir en las disposiciones subjetivas de los estudiantes desarrollando la sensibilidad a diversas expresiones y experiencias culturales; y fortaleciendo la capacidad comunicativa” (p. 16).

Sin perder de vista esta finalidad vinculada al cultivo de la sensibilidad y la expresividad en la formación de profesores/profesoras para el Nivel Primario, en estas páginas se acentúan, en particular, los desafíos de la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo en tiempos de digitalización de la cultura. Son retos renovados y sacudidos por la aceleración y el protagonismo con que las transformaciones socio-técnicas –que ya veníamos considerando y explorando en el ámbito educativo– se instalaron definitivamente en nuestras formas de dar clase desde la pandemia.

Intentaremos reconocer los caminos más provechosos para enseñar a nuestros/nuestras estudiantes a realizar interpretaciones múltiples y apropiarse del carácter metafórico del discurso artístico, enriqueciendo el pensamiento crítico y divergen-

te, y las capacidades perceptivas e interpretativas, en una modalidad que combina experiencias formativas entre el mundo digital y el encuentro físico.

Este escenario combinado abre un nuevo espacio de trabajo docente y, en este sentido, nos preguntamos ¿de qué está hecho este nuevo espacio?, ¿de qué herramientas, materiales y modos de habitar? ¿Cuáles elegimos? y ¿por qué? Al cambiar las reglas del tiempo y del espacio y por lo tanto, de la presencia, la modalidad combinada exige que atendamos al menos a dos aspectos fundamentales. Por un lado, los cambios que notamos en nuestro hacer diario como profesores ¿qué transformaciones implica esta modalidad para un/a profesor/a de lenguaje artístico y expresivo? ¿Qué objetos, rincones, nuevas herramientas, necesitamos para trabajar con las y los estudiantes?; y por otro lado, que incitemos conversaciones con las y los estudiantes para hacer balances sobre el impacto de estos cambios en sus procesos de formación docente.

No hay mapa trazado; debemos construir una nueva cartografía que cubra las necesidades de la formación y las condiciones del trabajo que realizamos a diario en los institutos. Es por eso, que en este itinerario encontrarán materiales que tienen por objetivo acompañarlos/as de distintas maneras en el desarrollo del taller en la modalidad combinada. Lejos de recetas que hay que seguir paso a paso para elaborar actividades, nos interesa hacer un aporte para imaginar, experimentar y abrir debates urgentes sobre lo que esta modalidad puede propiciar en la formación docente. Para poner a prueba y destacar aciertos, pero también y, sobre todo, reconocer lo que no queremos que cambie y lo que deseamos mantener de nuestras tradiciones y formas de enseñar.

Imaginamos una lectura no-secuencial de este material; nos desafiamos a proponer un espacio de taller de trabajo docente, con rincones, objetos, materias primas, que puedan convertirse en un aporte para los diferentes momentos y exigencias que nos requiere la elaboración de nuestras propuestas de enseñanza en las nuevas condiciones que la digitalidad ha instalado en nuestras comunidades.

Les invitamos a construir sus propios itinerarios, recorriendo y recuperando los aportes que les resulten interesantes de tres textualidades que, aunque diferentes, se pueden poner en diálogo en la creación de una propuesta de enseñanza. La primera es [una relectura del diseño curricular](#) que invita a volver a mirar la propuesta formativa del taller de Lenguaje Artístico Expresivo a la luz de nuevas reflexiones -acompañada de algunas herramientas para repensar el abordaje de los ejes de contenido y la evaluación-. La segunda es una [carta](#), que se vuelve cartografía en tanto invita a recorrer memorias, huellas y propuestas que conjugan educación, arte y enseñanza. Por último, ponemos a disposición una [caja de materiales](#) para que cada docente explore, elija e incorpore creativamente a sus clases.

Una relectura del *Diseño Curricular*

¿Qué se enfatiza y resalta?

En el *Diseño Curricular* (2015), en el apartado correspondiente a este taller, surgen variados interrogantes imprescindibles de considerar al desarrollar una propuesta de clases: ¿por qué hablamos de lenguajes?, ¿qué distingue al lenguaje artístico y expresivo de otros?, ¿cómo se enseña un lenguaje?, ¿por qué es importante este lenguaje en la formación de docentes que se desempeñarán en la escuela primaria?, ¿cómo incide nuestra relación con las tecnologías digitales en la enseñanza de estas formas del lenguaje?, ¿y en las de los/las estudiantes?, ¿qué expectativas propone este taller a la formación de docentes?

Una buena pista para comenzar a ordenar estas deliberaciones la ofrece el artículo **Lenguajes en plural** de Inés Dussel y Ruth Southwell (2007). Comprender lo que caracteriza al lenguaje artístico y expresivo –y a sus formas de transmisión en la formación docente– nos exige, antes, despejar su vínculo con lo escolar. Este vínculo entre *lenguaje y escolaridad* es tan antiguo como el origen mismo de la forma escolar, y fue forjado junto a las tecnologías de la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el pizarrón, el cuaderno, el lápiz. A través de estas tecnologías originarias, la escuela se vio urgida por el mandato de alfabetizar, y de allí que este término sea un nudo importante sobre el que volver al momento de pensar nuestras prácticas en la formación docente.

Desde esta óptica, la forma escolar modelada a la par de las tecnologías de la escritura y la lectura autorizó determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes, e impidió, con sus muros fortalecidos, el ingreso de otras expresiones culturales. Las transformaciones y cambios tecnológicos, los nuevos lenguajes, así como los movimientos de las vanguardias artísticas, culturales y políticas, fueron vividas como amenazas ante las cuales la escuela debía construir paredes aún más altas. Es por ello que la definición acerca de qué expresiones escritas, visuales o sonoras deben introducirse en la escuela –cuáles son importantes para el trabajo escolar y cuáles no– sigue siendo un terreno de negociaciones.

Resulta paradójico que aún cuando identificamos el valor formativo del lenguaje artístico y su poder para enriquecer la comprensión de los sujetos, suele primar una urgencia y prioridad por transmitir la escritura y los lenguajes formales, como el de la matemática, por ejemplo. De manera reincidente, la escolaridad pone su empeño allí, y los resultados de las pruebas y evaluaciones de aprendizaje siguen dando cuenta de las dificultades en estas áreas del conocimiento. Tal vez, la formación artística tenga algo que aportar al enriquecimiento de estas formas de alfabetización

demasiado apegadas a la repetición y poco abiertas a entender la complejidad del lenguaje, su variedad y, por lo tanto, los desafíos que implica su transmisión.

En esta línea de reflexión, queremos enfatizar el valor que adquiere este taller en la formación docente. Según Elliot Eisner (2016), las artes nos brindan una manera de conocer y, en ese sentido, nos interesa pensar cómo estas pueden habitar, nutrir, transformar la educación escolar: “las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior” (p. 27). De allí el valor de ofrecer oportunidades a los/las estudiantes de explorar el uso poético del lenguaje y sus poderes expresivos.

Quizás sea oportuno señalar, entonces, que el foco del *Diseño Curricular* (2015) está puesto en la expresividad del lenguaje (aún en los lenguajes formales encontramos estas manifestaciones) y por ello no parte de una disciplina artística específica (música, danza, artes visuales, teatro), sino de los cruces, encuentros, alteraciones y alianzas históricas entre ellas.

En consonancia con las ideas de Eisner, entendemos que las artes cumplen un papel importante para refinar los sentidos y extender la imaginación, alimentando la posibilidad de pensar metafóricamente. Esta forma de comprensión no es el resultado de una única situación, tampoco una condición congénita o innata; por el contrario, requiere de frecuentes oportunidades de *explorar el uso poético del lenguaje*, una práctica que genera significado mediante indirectas, alusiones e insinuaciones (Eisner, 2016). Si la posibilidad de pensar metafóricamente, de comprender y manifestarse por medio del lenguaje expresivo, por su poética, no es algo que viene dado, que privilegia sólo a ciertos elegidos, entonces, esta concepción cambiaría las formas en las que tradicionalmente considerábamos la transmisión y enseñanza de estos saberes y prácticas vinculadas a la exploración poética. Y en este punto, quizás resulta importante recuperar un término central en educación: *alfabetización*.

Cuando decimos *alfabetización*, nos referimos a la necesidad de aprender lenguajes, y no solamente aquellos vinculados con la forma oral o escrita. En este orden de ideas, Buckingham (2019) señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Cuando hablamos de lenguaje o lenguajes, no lo hacemos de una manera inocente; se trata de códigos, de formas culturales, de prácticas heredadas y apropiadas que provocan reflexiones y estimulan la creación y disputa de sentidos, miradas, visiones del mundo, que permiten el intercambio y la pertenencia, la comunicación. Por ello, pensamos las artes como una forma de lenguaje que ingresa a la educación escolar con la intención de ampliar la noción de cultura al alcance de las nuevas generaciones.

Frente a esta intención declarada de *ampliar*, se nos presentan algunos desafíos conocidos y muy frecuentes en la tarea cotidiana de sostener la enseñanza. Por

un lado, podemos quedar atados a referencias conocidas, a lo inmediato de nuestras formas culturales, creyendo que dar lugar a los saberes de los/las estudiantes implica, en una idea romántica, dar valor a sus vivencias sociales. Así, nos quedamos solo con lo que ellos/ellas quieren, tienen o les interesa. Por otro lado, en el extremo opuesto, podemos también bajar los brazos, porque nos encontramos con un profundo acantilado que divide sus vivencias y experiencias culturales de aquellas que quisiéramos enseñarles. En ambos casos, va perdiendo importancia la noción de alfabetizar en estas formas del lenguaje, a la vez que pierden sentido los saberes acerca del arte y la expresividad. Es por ello que, aunque parezca muy simple, la invitación a concentrarnos en el gesto de ampliar, extender, abarcar más espacio en la vida –la nuestra y las de los/las estudiantes– sin responder a modas de mercado o de la economía, puede significar un gran aporte a la labor diaria de enseñar... Es una manera de acrecentar el poder y enriquecer el intercambio intergeneracional, casi único y en peligro, que propicia lo escolar en nuestras sociedades contemporáneas.

Asimismo, en este itinerario, queremos proponer algunas miradas que nos ayuden a reflexionar sobre el término *expresividad*. En primer lugar, nos gustaría establecer una separación del vocablo *emocionalidad* y las versiones asociadas a la *neurodidáctica* o *neuroeducación*, cada vez más frecuentes en el ámbito educativo y en las áreas de formación artística. Queremos poner distancia frente a estas vertientes teóricas que realzan, con argumentos provenientes de las neurociencias, la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje. Por un lado, porque tienden a favorecer separaciones demasiado aceptadas en la forma escolar entre cuerpo-mente, razón-afecto, para lograr aprendizajes efectivos; y por otro, porque proponen visiones individualistas acerca del poder de lo expresivo en los procesos de aprendizaje, y de esta manera, desconocen y desalientan una visión estética e histórica de las artes y su tradición formativa. La lectura que proponemos, que ineludiblemente involucra la dimensión emocional, aborda las inquietudes planteadas en el *Diseño Curricular* (2015), pero priorizando enfoques y debates cercanos al campo artístico y de la crítica cultural desde una mirada genealógica.

En relación a la problemática expuesta, retomamos aportes de la investigadora y crítica cultural Leonor Arfuch (2016), quien resalta una variable imprescindible en estas deliberaciones sobre el lenguaje: *la afectividad*, sosteniendo que “es precisamente la afectividad lo que aleja al lenguaje de la estrecha concepción de un ‘código” (p. 236). Asimismo, la autora nos invita a comprender el lenguaje como “tesoro de la experiencia de la humanidad en la cual los sentidos y los significados han sido amasados con la vida misma de las generaciones” (2016, p. 236). En consonancia con esta perspectiva, este taller pretende, como propósito central, constituirse como un espacio para que los/las estudiantes de segundo año que se están formando como

docentes se encuentren, contemplan, disfruten y dispongan de estos *tesoros*. Recuperando las ideas de Émile Benveniste, Arfuch (2016) plantea que cuando hablamos de lenguaje, nos referimos al complejo universo de la formación de la subjetividad –que es siempre compartida– y que se expresa en *marcas* aprendidas, heredadas y elegidas. Nos acercamos así a memorias comunes, cobijadas en formas materiales y presentes en las vidas que vivimos cotidianamente.

En consecuencia, la *dimensión afectiva* enlaza experiencia estética, escolaridad y formación docente, en tanto configura relaciones con el lenguaje. Respecto de este giro afectivo, Sara Ahmed (2010) sostiene que “los afectos son aquello que une, lo que sostiene o preserva la conexión entre ideas, valores y objetos” (p. 19). De esta manera, el concepto se vincula con lo que Jacques Rancière (2008) denominó *reparto de lo sensible*: para este autor, estética y realidad están anudadas en una íntima relación, es por ello que lo sensible desborda el contexto del arte para tocar otras esferas de la percepción. Entonces, los procesos de formación y transmisión cultural resultan imprescindibles para favorecer una redistribución y reconfiguración de lo sensible, recuperando la vivencia común de los sujetos. Algunos encuentros amplían, enriquecen, logran dejar un débil rastro que captura nuestra atención y permiten refinar nuestros sentidos, haciendo posible nuevas maneras de experimentar el mundo. A quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar, estas circunstancias nos llaman la atención y nos alertan sobre la importancia de reconocer un *rastro biográfico sensible* que va construyendo sentido en las trayectorias personales.

En este punto de nuestra propuesta, pensando en la materia sobre la que trabaja el lenguaje artístico y expresivo, nos parece importante introducir otra idea que lleva a reconocer, con más claridad, estos rastros biográficos sensibles: los *registros sensibles*. ¿Qué son y qué aporta esta categoría en nuestra lectura? Nelly Richard (2017) se refiere a estos como la huella que deja la experiencia, como una señal que queda impresa, como rastro o vestigio del pasado y que involucra tanto la marca, como el potencial para reanimarla que en ella quedó grabado. Son una forma de experiencia estética que se mantiene disponible para futuras apariciones del recuerdo y que configura una sensibilidad, una fuerza afectiva presente como un rastro en la materia. En sus trabajos recientes, la autora indaga los modos en que la experiencia puede ser transmitida, a propósito de la variedad de registros significantes sobre los que se imprime –no sólo en la palabra–. También explora estas impresiones, atendiendo a lo que las tecnologías que garantizan la reproducción de nuestras vidas en el presente posibilitan y, a la vez, limitan.

En nuestros días, leemos en tantos soportes, medios, pantallas, programas; mareados/mareadas nos diluimos entre las imágenes, entre las siluetas de las letras y figuras que nos adormecen. A la par, nos sobresaltan urgencias y nos vemos en la

tarea de responder a las exigencias de enseñar, de transmitir el mundo común, de ampliar la noción de cultura. En ese fluir cambiante y a veces solitario, hay hilos que nos sostienen, nos unen y nos llevan de una idea-lugar a otra; en este tiempo, reconocerlas, elegir las y trabajarlas con los/las estudiantes es el desafío de la transmisión cultural. En ese campo extraño que constituye la experiencia digital, sentido de maneras diferentes según los dispositivos, los programas, las estructuras escritas en cada lenguaje codificado en algoritmos, y al mismo tiempo, tan común y cotidiano, hacemos nuestras vidas hoy, y por lo tanto, también enseñamos. En este sentido, cualquier vuelta a lo curricular está teñida por esta experiencia, es decir, ya no podemos pensar nuestras propuestas de enseñanza al margen de lo digital.

Los/las invitamos a explorar los siguientes materiales que ofrecen elementos para una relectura de los ejes de contenido, junto a una propuesta que busca mapear inquietudes en torno a los saberes específicos de esta unidad curricular. También despliegan un recorrido posible para pensar la evaluación en el taller.

Una relectura de los ejes del Diseño Curricular

[Ver Ficha de Trabajo](#)

Tarjeta Postal. ¿Evaluar? o cómo ejercitar la valoración y la apreciación estética. [Ver Tarjeta Postal](#)



Carta guía

Las cartas hablan de vidas, dilemas y momentos, también nos muestran redes de afinidad y amistad. Por eso, el contenido de este itinerario toma esta forma de correspondencia y pretende abrir conversaciones con una temporalidad propia, instalando un reto en medio de la vertiginosidad de esta época digital. Queremos salvaguardar algo de su magia, del tejido sensible entre ideas, palabras y sujetos; el poder de comunicar y el afecto que en ellas habita; el tiempo entre imaginar, escribir, enviar, recibir y responder que alienta la sensibilidad y desafía nuestras formas de expresar y contar lo que nos pasa. De allí su potencial para incitar reflexiones sobre lo que significa enseñar lenguaje artístico y expresivo en el presente, en el marco de la educación escolar.

¿Enseñar este lenguaje?

o los desafíos de hacer para provocar respuestas estéticas

A quien lea estas líneas:

Movida por una convicción, escribo esta carta con el deseo de compartir inquietudes personales que me acompañan a diario en la tarea de enseñar; son mías, y a la vez, aprendidas de otros maestros y maestras. No tengo demasiadas certezas sobre qué es lo mejor o lo más efectivo para transmitir el lenguaje artístico y expresivo, sin embargo, no creo que estas sean necesarias. Prefiero guiarme por una forma de confianza en el poder de estas expresiones para transformar nuestras vidas, sentidas (y vividas) muchas veces como rutinarias, privadas, empobrecidas.

A veces los detalles más pequeños, las escenas efímeras y volátiles de nuestros días –por más superficiales que parezcan–, son capaces de generar una grieta, una pausa, obligándonos a detenernos, día a día, en la vertiginosidad de la gestión de nuestras vidas. Hay recuerdos atesorados que pueden trasladarnos, alejarnos de nosotros mismos, aunque sea por un instante, pero a la vez constituyen uno de los alimentos indispensables para modelar y trabajar con el lenguaje artístico y expresivo, porque nos permiten resignificar la forma en que percibíamos y pensábamos el mundo hasta ese momento. Recuerdo mi mano y las lapiceras de colores, su tinta perfumada, sobre todo la de uva; quizá fue eso lo que hizo del violeta mi color preferido. Escribía en distintos papeles, me esforzaba en transcribir los versos que me gustaban, los sacaba de cualquier lado, y después, con mi amiga, los intercambiábamos. Cuando sólo teníamos siete u ocho años –nos conocíamos desde los tres, éramos vecinas–, compartíamos esa afición de quedarnos con una expresión y atesorarla. Pienso en lo insignificante de esos papelitos con frases laboriosamente dibujadas, que hoy redoblan su poder para conmocionarme. Por eso comparto este texto que compuse para ustedes. Sus frases, que decidí atesorar, provienen de archivos en los que navegaba mientras armaba este itinerario:

"Que la emoción no se escape y pueda estamparse enterita en el cuaderno"
(Olga Cossettini)

"La educación era estética, por el clima, por el ámbito, por el aire, por el respiro"
(Leticia Cossettini)

"El lenguaje es la articulación más importante, misteriosa e impenetrable entre cuerpo y sociedad" (Ivonne Bordelois, *La palabra amenazada*, 2003).

La materia de la tinta, del papel, de las frases copiadas de libros... la hora de la merienda, la leche chocolatada y los dibujitos en la tele al otro lado de la sala, constituyeron el tejido sensible de mi infancia, vivida en los años 90. Sin dudas, todas las épocas tienen sus propias tramas y las tecnologías, que actúan en esa textura y que participan de nuestras vidas, cambian. Las pequeñas frases en papel hoy podrían ser fotografías enviadas por medio de algún sistema de mensajería digital; la pantalla del televisor en la que se reproducían los dibujitos al otro lado de la sala, mientras escribía, hoy se acercó y casi se volvió parte de nuestro cuerpo. La cercanía con diversas pantallas cambió completamente las formas de ver e interactuar con la información audiovisual.

Todos estos cambios, en ocasiones, provocan nostalgia. Algo nos gustaba, nos hacía sentir de una manera y eso no sucede más. Es importante detectar estas formas de nostalgia, y a veces de molestia, para entender con más profundidad de qué se tratan los cambios, cuáles estamos dispuestos a aceptar, cuáles nos gustaría resistir y cómo. Frente al mundo que se nos presenta, transformado y cambiado, ¿qué podemos proteger de las garras de la angustia, la tristeza y el desgano, que se diseminan apresuradamente entre estudiantes y docentes? Perdemos el sentido pensando en que lo que nos provocó felicidad, goce, crecimiento, es ya parte de un tiempo pasado. En estos momentos –que me invaden más veces de las que me gustaría–, algo de esperanza destella en las palabras de la poeta y lingüista Ivonne Bordelois (2003): "El lenguaje es la articulación más importante, misteriosa e impenetrable entre cuerpo y sociedad" (2003, p. 26). Esto que se transforma, que cambia, que vuelve, que acecha, que toma presencia entre cuerpo y sociedad, es el lenguaje y se trata de una relación misteriosa, impenetrable, que no conocemos completamente, y por ello podemos decir que está dotada de un poder mágico: el enigma de la expresión. Un resto, un lugar, desde el que favorecer y alimentar formas de expresión singulares.

Desvío

Los/las invito a mirar dos materiales sumamente valiosos para comprender las formas singulares de la expresión; ambos forman parte del Archivo Pedagógico Cossettini, que desde octubre de 2005 es patrimonio de CONICET. La originalidad de este archivo, como lugar de memoria activa de una propuesta pedagógica singular, tiene un gran potencial para ser recorrido y analizado en este espacio formativo.

El cuaderno de 5^{to} grado de Rodolfo.

El artículo "Los cuadernos escolares de la Escuela Serena: un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950)" de María del Carmen Fernández, María Elisa Welti y Rubén Biselli (UNR, 2008).

Creo que este taller tiene una tarea muy importante dentro de la formación de futuros/futuras docentes del Nivel Primario –los/las encargados/encargadas de iniciar a niños y niñas en las formas del lenguaje–, ya que con frecuencia, en el ámbito educativo,

anteponemos la palabra escrita omitiendo que el lenguaje se expresa en una diversidad de materialidades que nos permiten significar y con las que interactuamos desde la experiencia corporal: vemos, oímos, sentimos, decimos, nos movemos. Uno de los objetivos últimos de este espacio es que podamos identificar y provocar registros sensibles. Por ello quiero compartir aquí distintas formas de lograrlo, siguiendo lo vivido por otros, revisando acontecimientos, versiones en otros tiempos, espacios y formaciones culturales.

A la manera de quien busca un oráculo, en esta carta digital intentaré encender memorias pedagógicas y propiciar lecturas hondas del presente. Lo que comparto son tesoros de la experiencia de la humanidad, como decía [Arfuch](#) (2016), en forma de registros sensibles, tal como los nombra [Richard](#) (2017). Se los presento a través de tres propuestas pedagógicas¹ empeñadas en indagar en el sentido de las artes y su lenguaje en la escuela, provenientes de épocas y geografías distintas: la labor pedagógica de Olga y Leticia Cossettini (maestras argentinas de la Escuela Serena, entre 1935-1950), de Eliot Eisner (profesor de la Universidad de Stanford, entre 1968-2004) y Alain Bergalá (cinéfilo crítico, editor de los Cahiers du Cinema y director del Programa Nacional de Educación Artística y Acción Cultural en Francia, en 2000-2002). Los apartados que les propongo a continuación son dimensiones para tener en cuenta en nuestra práctica de enseñanza del lenguaje artístico y expresivo: equilibrar las tensiones entre gusto y herencia cultural, confiar en el arte y su lenguaje para enriquecer la experiencia vital e incitar encuentros con el arte en la experiencia escolar. Siguen el Diseño Curricular (2015), y también la experiencia de estos docentes previamente mencionados/mencionadas.

1. Equilibrar las tensiones entre gusto y herencia cultural

La cuestión del gusto y su formación es un nudo central en los debates de la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo. Las contradicciones con las que lidiamos entre las posibilidades de ser formado, enriquecido, y la comprensión de su valor cultural transmitido como herencia que marca, es indicio de la identidad y pertenencia a un grupo o comunidad. Es por ello que Alain Bergalá (2007) plantea que el gusto provoca una escisión en lo social de la que no es fácil salirse, produce diferencias entre universos sociales y culturales. Estas diferencias forman parte de nuestros sentimientos más comunes y menos racionalizados, abarcan desde las disputas más generales, como las que separan a los amantes del folclore y a los rockeros, o a quienes prefieren la pintura impresionista, los que detestan el teatro, quienes aman los bailes, los que prefieren no leer, los que siempre leen novelas y nunca poesías; hasta las pequeñas predilecciones personales, de las que te-

¹ A. La propuesta de la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950) llevada a cabo por Olga y Leticia Cossettini en la escuela primaria pública "Dr. Gabriel Carrasco", en la década del 40, en un barrio de la ciudad de Rosario. [+ sobre La Escuela Serena]

B. La propuesta de un "currículum basado en las Artes" (DBAE) (California, 1968-2004) llevada a cabo por Eliot Eisner en la Universidad de Stanford. [+ sobre Elliot Eisner]

C. La propuesta de "cine en la escuela" (París, 2000-2002) dirigida por Alain Bergalá en el marco del programa Nacional de Educación Artística y Acción Cultural, impulsada por el Ministerio de Educación Francés en el año 2000, para los niveles de escolaridad obligatoria. [+ sobre Alain Bergalá]

nemos más registro, porque son las que van construyendo la separación, la frontera cambiante que identifica lo que me gusta –el yo–, del gusto de los otros. El gusto es un límite que puede unirnos o separarnos de otros seres humanos con una fuerza poderosísima, que no necesita de palabras. Pero esto no debe hacernos caer en una trampa: creer que el gusto es una esencia innata que viene con el sujeto y que hay que celebrar. Al respecto, Alain Bergalá (2007) nos alerta:

El argumento de –partir de lo que les gusta– a menudo está mancillado por la demagogia y por un cierto desprecio por los niños. Sobre todo, en una época en la que sabemos cómo han sido conducidos a que –les guste lo que les gusta–. (p. 40)

En este planteo radica la importancia de una formación estética, para hacernos espacio a reconocer, comunicar, estudiar, explorar nuestro gusto. Es decir, distinguir las preferencias conformadas como expresión de una formación estética propia, que se amasa en cada vivencia singular con el mundo común, de un gusto impuesto, formado por la reiteración, la homogeneidad y uniformización de los estímulos que percibimos cotidianamente. Hablamos de un gusto no tan elegido, pero imprescindible de ser considerado, ya que incide y juega su papel (muchas veces protagónico) en esta elaboración de lo que nombramos como propio.

Según Bergalá (2007), hay una ilusión pedagógica que nos lleva a creer que el gusto puede enseñarse a partir de un análisis formal de las obras, que por el contacto y análisis de las obras de una considerada alta cultura, podríamos formar un gusto cultivado. Pero esta idea, antigua y muy ligada a las instituciones clásicas de las artes y también de la educación, dificulta la posibilidad de notar que la conformación de estas preferencias en los sujetos, implica mucho más que eso. Tomemos el caso de las películas, a las que vemos desde la trayectoria de un/una espectador/espectadora que recupera todo lo visto previamente; no sólo hablamos de lo que hemos visto, sino también de las condiciones en las que las vimos, que marcan nuestro modo de valorar y traen consigo un enigma acerca de lo que nos conmueve. De allí, la riqueza política para pensar la intervención pedagógica. Al poner el foco en este aspecto, cabría preguntarse: ¿qué hay de común en lo que conmueve al grupo de estudiantes con el que trabajamos?, ¿cómo lo advertimos en nuestras clases?, ¿logramos identificar qué provoca interés, rechazo, miedo, distancia, entusiasmo, compromiso al grupo clase? Llevar un registro de estas impresiones en el trabajo cotidiano puede ser una gran ayuda para dar respuesta a un desafío formativo ineludible: ¿cómo enseñamos, a los/las futuros/futuras docentes de nuestras aulas, a intervenir en las formaciones estéticas del gusto en la primera infancia?

Según Eliot Eisner (2016), las cualidades estéticas no se limitan a las artes, su presencia depende de cómo elegimos experimentar el mundo, y ese guion inaugura profundos debates políticos: ¿pueden los/las docentes compartir una experiencia estética que no han atravesado?, ¿qué experiencias forman su gusto?, ¿qué experiencias se ofrecen en la escolaridad a los/las niños/niñas y jóvenes en relación al arte y otras producciones culturales? Hoy, además, es ineludible preguntarse por el género: ¿cómo atraviesa el género

estas experiencias?, ¿por qué hay tan pocas mujeres e identidades disidentes en el registro de la historia del arte?, ¿es igual compartir una obra realizada por una mujer que por un hombre o por una identidad trans o travesti?, ¿nos convoca en los mismos sentidos?, ¿cómo interpela esto a las niñas que pueblan nuestras aulas?, ¿cómo se configura, en sus imaginarios, la noción de artistas y de quiénes lo son?, y ¿qué les sucede, en este sentido, a los niños?

El enigma que supone la conmoción como fuerza subjetiva, interpela de maneras diferentes a los sujetos y demanda, respecto al trabajo pedagógico, respuestas, formas, maneras amplias de comunicar, transmitir y vivir las identidades que forjamos en la experiencia social.

En el caso de la propuesta de las hermanas Cossettini, la cuestión del gusto se inscribe dentro de preocupaciones similares a las planteadas por Bergalá. Estas pretenden favorecer la formación de una nueva y personal visión y escucha de los/las niños/niñas sobre la naturaleza que los rodea en la escuela. A continuación, comparto un registro sensible, una nota-tesoro del diario de clase de quinto grado de Leticia Cossettini, en la que podemos intuir el inicio del año lectivo, sus rituales y el valor que le otorga a la experiencia estética en el trabajo escolar. Fue escrita en marzo de 1940:

Marzo 1940.

Estos niños que me miran tienen los ojos claros y clara la sonrisa.

La alegría nos une. Un maestro que sabe sonreír con el corazón y ausculta el corazón de un niño puede ayudarlos a crecer.

Vamos diciéndonos nuestros pensamientos y el cristal de la reserva, de la timidez o de la desconfianza se rompe y un hilo pequeño, pequeñito comienza a fluir.

Es el acercamiento con estas criaturas lo que deseo. Poco importa en verdad el cúmulo de conocimientos claramente asimilados. Salimos con frecuencia y bajo los árboles o andando por los caminos el lenguaje, como expresión del mundo interior, florece tímidamente. Cuando les insinúo que escriban, “la composición” tiene algo de flor de papel, de frase de cartón. Es una elaboración artificiosa. Es preciso arrancar este lenguaje para dejar nacer el “otro”, el verdadero, el que es del niño con toda su gracia y fresca emoción.

Y todos los días, con el descubrimiento de las pequeñas, grandes, bellas cosas de nuestro mundo: el sol, la pequeña nube, el viento, la sombra del árbol, tiembla la emoción.

Y cuando leen sus trabajos (¡qué tierna me sea siempre la palabra!) Voy descubriéndoles la mentira de su lenguaje, voy señalándoles la falsedad de las frases vacías, (¡qué hondamente cálida sea mi esperanza!) Voy salvándoles la gracia de una sola palabra ahí escrita, la auténtica palabra. Nos vamos comprendiendo.

Van creyendo en mí.

Marzo 1940

Desde que comenzamos las clases hemos escrito poco, hicimos poca matemática, no nos hemos preocupado por el martirio del repaso ajustado a la definición, al mecanismo de tal o cual lección asignada.

Hemos estado creando un clima de armonía, el placer de la limpieza, la gracia de escuchar y decir, la alegría de ayudar, de dar, de ser, de hacer. Y ya hay algo de alba en la luz. Desde que llegaron a la escuela, les puse en sus manos las acuarelas que muchos, la mayoría casi nunca usara, la mancha de color va adquiriendo matices que el tiempo depurará y la madurez precisará y suavizará los contornos. Pintan, gozosos. Este nuevo lenguaje tiene para ellos extraordinario encanto. Están en ese período del descubrimiento del mundo y de su mundo. ¿Ha visto Ud. la luz en el plátano? ¿Miró el cielo esta tarde? ¡Que lindos los verdes después de la lluvia! Y si la acuarela hoy no traduce bien, la luz en el plátano, el añil del cielo o el verde jugoso de la hierba el ritmo del color, está por nacer, nacerá.

Fuente: Archivo Pedagógico Cossettini (1940).

En su escritura se puede imaginar y anticipar el trabajo que realizará con los niños y las niñas. En especial, quiero destacar estas líneas por su poder y su sensibilidad para nombrar lo que falta, lo que viene impuesto, lo que nos corre de la palabra propia:

Cuando les insinúo que escriban, "la composición" tiene algo de flor de papel, de frase de cartón (...) Es preciso arrancar este lenguaje para dejar nacer el "otro", el verdadero (...) y cuando leen sus trabajos (¡que tierna me sea siempre la palabra!) voy descubriéndoles la mentira de su lenguaje, voy señalándoles la falsedad de las frases vacías (...) Nos vamos comprendiendo. Van creyendo en mí. (1940, s/d)

Esta docente, en el trabajo escolar, une el ejercicio de visitar y explorar el paisaje que los rodea, con elementos artísticos ajenos al contexto cultural de estos/estas niños/niñas, como las acuarelas y la escritura. En su relato, el trabajo pedagógico se mantiene en la intención de equilibrar estas fuerzas: "el paisaje", la orilla frecuentada del río con su sonar, su rítmica, su color, los árboles, y también, las frases artificiosas aprendidas por los/las niños/niñas como parte de una lengua-paisaje; y "elementos artísticos extraños o ajenos a ese paisaje", algunos, aún considerados inaccesibles o innecesarios para los/las estudiantes de una escuela pública de barrio en nuestras formas de hacer escuela.

El desafío ante el cual nos sitúan las propuestas de Alain Bergalá y Leticia Cossettini tiene que ver con la posibilidad de formar un gusto mediante la lenta y repetida frecuentación de las obras; acompañada de preguntas sobre lo que se ve, se siente, se escucha; pero además, y sobre todo, preguntas que permitan ampliar nuestros registros perceptivos y sensibles.

Nota didáctica I

Una buena propuesta de trabajo con los/las estudiantes puede ser invitarlos/invitarlas a explorar el [Archivo Pedagógico Cossettini](#), que desde octubre de 2005 es patrimonio de CONICET.

Esta dimensión de la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo es muy importante, ya que es en este juego entre lo heredado y lo propio, entre lo social y lo singular, donde se forma el terreno de la creación, de la imaginación, de una forma de inteligencia estética que nos permite ver el mundo de otra manera. Esto es algo que solemos atribuir a la iluminación, a la idea o al genio artístico, desconociendo que esas grandes ideas siempre nacen de un territorio transitado, compartido.

2. Confiar en el arte y su lenguaje para enriquecer la experiencia vital

En este apartado quisiera indagar acerca de esta confianza en el arte y su lenguaje en las propuestas pedagógicas de Eisner, Bergalá y las hermanas Cossettini. Sin dudas, tiene que ver con trazar caminos de acceso a las obras de arte, y en este sentido, debemos cuidar el papel de la escuela en relación al proceso de iniciación en el arte. Bergalá (2007), autor abocado al cine, plantea que esta iniciación no debería ser una continuidad cultural de los pseudo-gustos del marketing: "Una verdadera cultura artística sólo puede construirse sobre el encuentro con la alteridad fundamental de la obra de arte. Sólo el choque y el enigma que representa la obra de arte (...) son realmente formadores" (p. 97).

Estas propuestas pedagógicas contienen un componente similar al manifestar una confianza plena en las obras para conmocionar a los sujetos en el marco de la escuela, siempre y cuando estas puedan ingresar salvaguardando su extranjería. Las obras pueden habilitar una amplitud de sentidos, amplificar y refinar la escucha, favorecer el descubrimiento de otros modos colectivos de expresión y comprensión de las vivencias singulares. No obstante, creo que es importante destacar que garantizar el acceso a la obra, implica también mantener su extranjería en la forma escolar.

Nota didáctica II

Comparto una entrevista realizada a [Alain Bergalá](#), durante la inauguración del seminario Pedagogías de la creación en Madrid, en el año 2018. Es interesante para favorecer conversaciones con los/las estudiantes respecto al lugar del arte en la escuela. Es incisivo e invita a pensar respecto de cómo debería transformarse el rol de los/las docentes.

Además, para profundizar el trabajo de análisis y conversación, les propongo leer, junto con sus estudiantes, el manifiesto "[A propósito de la cultura mermelada](#)" publicado como panfleto por un grupo de jóvenes artistas, en Rosario en el año 1966. En él presentan variadas críticas e intentan explicar la formación de una cultura artística basada en las superficies, en una valoración del arte que llaman edulcorada.

Por una parte, entonces, tenemos que considerar las dificultades y exigencias que implica el acceso a las obras de arte en un tiempo como el nuestro, en el que prima una sensación de acceso total. En este punto, entendemos que la abundancia de información también puede alentar una forma de registro amnésico. Se ha multiplicado tanto, que aquello con lo que podemos interactuar, ver, oír, escuchar, leer, licúa y satura su valor cada día. Hoy pareciera que cualquiera puede tener acceso a toda la producción cultural, pero ¿es realmente así?, ¿podemos abordar solos determinadas piezas de arte, sin una palabra o gesto que nos guíe?, ¿es realmente sencillo saber dónde buscar y encontrar formas de arte, alejadas de lo que dicta el marketing y el mercado?, ¿qué deberíamos considerar para compartir una experiencia que nos ayude a desafiar los destinos prefijados por la fugacidad de la contemplación estética que impone nuestro modo de vivir?, ¿es posible trascender estos marcos que parecen limitarnos?

Por otra parte, ¿cómo garantizar esta condición extranjera del arte en la escolaridad?, ¿de qué se trata esta extranjería? Creo que las siguientes palabras de Ailan Bergalá (2007) responden este interrogante: "La única posible experiencia real del encuentro con la obra de arte pasa por el sentimiento de ser expulsado del confort, de las propias costumbres del consumidor y de las propias ideas recibidas" (p. 98). Se trata de diferenciar y equilibrar en el trabajo pedagógico, el sentimiento de comodidad, confort y familiaridad, esa fuerza que nos lleva a contemplar y preferir lo conocido, de aquello que nos incita a buscar en lo distinto, en lo ajeno, algo que se nos asemeja, revelando una pizca de nosotros/nosotras mismos y nuestra historia. Allí radica la conmoción.

Nota didáctica III

Las palabras de Eisner y su experiencia como formador en artes en el nivel superior ayudan a identificar aportes que la educación tiene que aprender de las artes para potenciar el trabajo pedagógico.

Comparto el documento original, un [texto-guión](#) de una conferencia ofrecida por este profesor el 27 de marzo de 2008, en una convención nacional en Nueva Orleans, EEUU, organizada por la National Art Education Association (NAEA).

Y a continuación comparto una [traducción personal](#) acerca de los argumentos que propone este autor para sostener su posición.

3. Incitar encuentros con el arte en la experiencia escolar

Llegamos al último apartado de esta carta –con lo difícil que es despedirse y dar cierre a las ideas–, luego de haber puesto tanta expectativa. Se revela aquí una preocupación que late en esta escritura, que hemos sostenido hasta el final sin nombrar, sin explicar, como parte de una decisión estética: ¿se puede enseñar el lenguaje de las artes sin ejercitarlo?, ¿pensamos sobre el lenguaje artístico y expresivo o hacemos? Tal como

lo plantea Eliot Eisner (2016), se trata de encontrar formas de equilibrio entre hacer, contemplar y producir crítica.

Repasando el recorrido que hicimos hasta aquí, pudimos darnos cuenta de que parte de nuestra labor, en la transmisión del lenguaje artístico y expresivo, tiene que ver con equilibrar las tensiones entre gusto y herencia sociocultural; también, con garantizar el acceso de los/las estudiantes a las obras de arte y mantener su carácter extranjero en la escuela. Ahora nos toca pensar acerca de cómo incitar encuentros propios de los/las estudiantes con el lenguaje artístico y expresivo en nuestras clases. En la relectura del Diseño Curricular (2015) realizada para este itinerario, surgió la importancia de aclarar la relación del lenguaje expresivo y artístico con lo escolar, identificando qué papel jugó la escuela y su forma, para catalogar lo que es cultura.

Me gustaría proponer ahora otra idea acerca de la forma escolar, acompañada por los registros sensibles de estas experiencias pasadas, que fueron alimentando la posibilidad de que sucedieran estos encuentros. Una forma perdurable que sobrevive al encuentro artístico, por ejemplo, la escritura, la publicación de la música y la letra de canciones creadas por los/las niños/niñas en la escuela. Se trata de destacar la importancia de las cosas que sobreviven y trascienden la fugacidad del momento en que son creadas, sea este el marco de una actividad en la escuela, de una clase o de la propia vida cuando pensamos en las obras de arte. Y es en este trabajo de inscripción, grabación y registro en el que me gustaría detenerme, pues allí se juegan los encuentros reales con la labor artística y expresiva (sugerimos consultar el bloque de la caja de herramientas [Puentes entre arte y educación](#), inspirado en estas preocupaciones).

Elliot Eisner (2016) afirma que:

Las imágenes surgen y, como los cambios sutiles del sol en el ocaso, se pueden alterar irrevocablemente en un abrir y cerrar de ojos. La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella. Es mediante la "inscripción" (y empleo este término metafóricamente) como la imagen o la idea se conservan; sin duda, nunca en la forma exacta en la que se haya experimentado originalmente, pero sí en una forma perdurable: se pinta un cuadro, se escribe un poema, se recitan unas líneas, se compone una pieza musical. (p. 50)

Cuando un niño iba a la escuela, hace 80 años, como los/las estudiantes de la Escuela Serena, antes de la existencia de las tecnologías digitales, el rastro de información que documentaba su existencia incluía: su nombre, su documento de identidad, las foto carnet tomadas para tal fin, el cuaderno de la escuela. De allí la importancia de este último como espacio de inscripción de la singularidad, como marca personal compartida.

Por suerte, conservamos cuadernos, carpetas, algo de papel en las aulas, aunque también debemos ampliar nuestra visión y comprender que tanto el rastro de información personal de nuestros/nuestras estudiantes, como el nuestro, han sido transformados por la existencia de las tecnologías digitales. Los modos de hacer marcas, de hacer obras y de compartirlas están cambiando. Involucran otros registros de nuestra identidad, de

la pertenencia, y no podemos dejarlos de lado cuando estamos pensando en la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo, en la formación de la sensibilidad. Desde la pertenencia de una dirección de correo, a un espacio virtual personal en redes, a los usuarios y nicknames creados en plataformas de streaming, los/las niños/niñas y jóvenes tienen naturalizado este permanente rastro de sus vidas, que se va inscribiendo en la masividad de la experiencia digital.

Por ello, creemos que el poder de incitar encuentros con el arte hoy, tiene que contar, al igual que en las experiencias pasadas, con la posibilidad de perdurar, debe ser un registro sobre el que volver y comprender cómo se ha transformado la vida, la percepción, el juicio, pero también las visiones, las melodías, el pensamiento.

Nota didáctica IV

Les propongo un **material con sugerencias** que podrían alimentar el trabajo anual de este taller.

Para despedirme de este rato compartido, los/las invito a leer una última cita del texto escrito por Inés Dussel (2019) en el libro *Elogio de la Escuela*:

Insistir, en la formación docente, en intentar que nuestra cultura y nuestra humanidad sea algo menos frágil, pasando saberes, construyendo nuevos juntos, produciendo formas de vida colectiva que hagan lugar para todos, que piensen en los que aún no nacieron, en el planeta que les legamos, en la cultura que construimos, en una sociedad donde todos quepan y valgan, donde no haya vidas desechables. La formación docente tiene que atender la urgencia, sí, pero sin olvidarse de estos horizontes de largo plazo, no solamente para evitar el colapso sino también para poder vivir mejor lo que nos toca hoy. (p. 92)

Con el deseo de vivir mejor lo que nos toca hoy me despido,
Candela.

PD: esta carta espera respuestas; por lo tanto, si alguna nota, registro, carta, brota luego de su lectura, me encantaría recibirla. Este es mi correo electrónico: candelagencarelli@gmail.com. Los/las estaré esperando, urgida de abrir y propiciar intercambios.



Caja de materiales

Aquí encontrarás un listado categorizado de materiales digitales recomendados por su calidad para ser explorados: museos, salas e instituciones dedicadas al arte, grupos de investigación en artes y cultura, manifiestos artísticos, webs dedicadas a artistas, proyectos artísticos en línea y propuestas de actividades. Deseamos que este simple listado aporte a despertar inquietudes, propiciar hallazgos personales y estimular la creación de propuestas de enseñanza para los/las estudiantes.

Guías donde consultar obras de dominio público

El dominio público engloba el patrimonio intelectual que está liberado de toda exclusividad en su acceso y utilización. Se trata de elementos que no tienen restricciones de derecho de autor, así como obras literarias, artísticas o científicas, también aplicaciones informáticas, en las que ha expirado el plazo de protección del derecho de autor. Como cada legislación nacional contempla un término de años distinto, contados desde la muerte del autor para que estos derechos expiren, a veces es difícil determinar si una obra pertenece o no al dominio público. En este sentido, ponemos a disposición algunos listados que distintos usuarios de la *web* comparten en sus sitios personales, para ayudarnos a buscar en dónde consultar este tipo de materiales.



Museos, salas e instituciones dedicadas al arte (música, teatro, danza, pintura, artes electrónicas, literatura, etc.)

En este apartado sugerimos plataformas para acceder a museos digitales y/o versiones *online* de museos y salas que tradicionalmente contaban con una propuesta presencial, y ahora tienen exhibiciones y catálogos digitales sin costo. Es cierto que sólo se puede consultar estos recursos si se tiene un dispositivo o computadora y acceso a Internet, lo que implica que no son enteramente gratuitos; sin embargo, este tipo de iniciativas nos parecen valiosas, ya que se suman a la democratización del acervo cultural mundial.



Sitios "archivo" y grupos de investigación en arte y cultura

Desde aquí podrás acceder a un conjunto de propuestas de grupos de investigación y comunidades, que colaboran en el archivo digital de experiencias artísticas. Navegar estos sitios es interesante, por las obras y otros elementos del archivo, pero también, y sobre todo, por el trabajo de curaduría y revisión que cada sitio propone.



Manifiestos artísticos, fanzines y manifestaciones de un movimiento estético

Desde aquí podrás explorar manifiestos artísticos, es decir, obras (gráficas, literarias, audiovisuales, entre otras) que nos presentan el ideario estético de una comunidad de creación. Tradicionalmente, asociamos a este tipo de obras con textos escritos, generalmente redactados por el referente de una vanguardia o corriente artística. Nos interesa abordar esta noción, para comprender estos postulados e ideas generadoras fuera de la autoría de un *genio* individual, valorando qué elementos se han introducido durante el siglo XX que trascendieron hasta el presente y siguen alimentando a las comunidades de creación, proponiendo formas, posiciones políticas y modos de hacer arte.



Puentes entre arte y educación

Desde este listado podrás acceder a los materiales compartidos en las cartas, todos son considerados por el diálogo que habilitan entre escolaridad y lenguaje artístico y expresivo. Se agregan, asimismo, un conjunto de ejercicios y propuestas de actividades para explorar y buscar inspiración.



Materiales bibliográficos

Se recomienda consultar las fuentes que se listan al final de este documento en el apartado Bibliografía.



Bibliografía

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham University.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>
- Bergalá, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Laertes.
- Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Libros del Zorzal. https://iesbolivar-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Bordelois_-_La_palabra_amenazada_IES LENGUA.pdf
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Buckingham, D. (2019). *Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism*. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. *Revista El Monitor de la Educación*, (13). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Larrosa, J. y Recchia, K. (2019). *P de profesor*. Noveduc.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique. <https://www.tate.org.uk/art/artists/leonora-carrington-7615/love-friendship-rivalry-surreal-friends>
- Richard, N. (2017). *Latencias y sobresaltos de la memoria inconclusa. Chile: 1900-2015*. Eduvim.

ANEXO I · Ficha de Trabajo



Zonas importantes en la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo

PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

(Hacer o actuar para provocar respuestas estéticas)

A. Ejercitar la interpretación:

¿qué invitaciones propongo a mis estudiantes para que realicen sus propias obras y exploraciones del lenguaje?

1. ¿Qué tipo de tareas ofrezco para producir mutaciones en las cualidades de los materiales, temas y superficies?
2. ¿Cuánta variación me atrevo a proponer en los materiales y tipos de ejercicios?, ¿qué disciplinas artísticas involucran?
3. ¿Qué relaciones se estimulan, entre aspectos estéticos y expresivos, es decir, entre lo que se expresa y las formas que se propician para ello?
4. ¿Qué lugar hago a las obras producidas por los/ las estudiantes durante el taller?, ¿se publican?, ¿dónde?, ¿son obras producidas en la digitalidad, se digitalizarán una vez realizadas o sólo podemos compartirlas en la presencialidad?, ¿combino estas alternativas en la propuesta de trabajo anual?

HISTORIA DEL ARTE

(Comprender antecedentes y genealogías)

A. Atribuir: ejercitar el estudio de la historia del arte es sostener las preguntas ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién/es?, ¿cómo y por qué?

1. ¿Qué épocas, lugares, artistas y temáticas le presento a mis estudiantes?
2. ¿Qué obras propongo para indagar en los diferentes movimientos estéticos?, ¿cómo atraviesa el género esta selección?, ¿y la posición geopolítica?, ¿se trata de obras producidas mayormente por hombres?, ¿son europeas, latinoamericanas, africanas, norteamericanas, etc.?
3. ¿Qué estilos y características generales priorizaré al trabajar con los/las estudiantes en la contemplación frecuente de obras?

B. Reconocer iconografías: se trata de las imágenes relacionadas con un personaje o un tema, que responden a una concepción o a una tradición particular.

CRÍTICA DE ARTE

(Ejercitar la valoración y la apreciación estética)

A. Identificar temas:

1. Localizar objetos y símbolos reconocibles.

B. Describir las cualidades físicas de las obras:

1. Rastrear las propiedades sensoriales: ¿qué vemos, oímos, olfateamos en la obra?
2. Rastrear las propiedades formales: ¿cómo está compuesta la obra?, ¿cómo se ordena en el espacio?, ¿qué tipos de movimiento podemos reconocer entre sus partes?
3. Identificar propiedades técnicas: ¿con qué materiales está hecha?, ¿qué procedimientos y técnicas se emplearon?

C. Interpretar los significados implícitos en el tema y en el uso de los elementos sensoriales, formales y técnicos:

1. Incentivar especulaciones provocadas por el sentimiento expresado en la obra: sombrío, alegre...
2. ¿Qué estados de ánimo podemos reconocer? Tenso, tranquilo,...



Zonas importantes en la enseñanza del lenguaje artístico y expresivo (cont.)

B. Crear, observar y evaluar:

¿Qué lugar otorgo a la creación y contemplación de las obras producidas por los/las estudiantes durante el taller?

1. Durante el trabajo de creación, podemos preguntarnos:

¿Qué habilidad evidencian al producir trabajos originales?

2. Al compartir las obras realizadas entre compañeros/compañeras, podríamos preguntarnos:

- ¿Qué papel jugó la imaginación del/de la creador/creadora?, ¿se utilizaron símbolos, mitos o elementos de la fantasía?

- ¿Cuál fue la fluidez y flexibilidad de sus ideas, en relación a sus condiciones de producción?, ¿qué usos realizó de los medios que tenía disponibles?

- ¿Qué puede ver y manifestar de su obra?, ¿puede ser crítico con los resultados logrados? Su autocrítica, ¿es justa con lo que el resto percibe y consigo mismo?

1. ¿Qué símbolos reconocemos?, ¿a qué figuras, planos, tipos de composición los atribuimos?

2. ¿Quiénes realizaron el encargo de la obra en cuestión?, ¿quiénes son propietarios/propietarias de la obra y dónde está ahora?

3. ¿Hay ideas e ideales que podamos identificar? Inocencia, majestad,...

D. Evaluar el valor de las obras de arte:

1. ¿Qué uso de las formas y técnicas propias de su disciplina artística pone en juego la obra?, ¿hasta qué niveles de excelencia formal se desafía?

2. ¿Qué formas de verdad y autenticidad reconocemos en su estilo y en el uso del medio que propone?

3. ¿Comparamos el valor de esta obra con otras similares?, ¿con cuáles?, ¿qué categorías de comparación podemos aplicar?

4. ¿Qué propuestas de transformación, innovación o renovación de valores sociales y morales podemos identificar?



ANEXO II · Tarjeta Postal

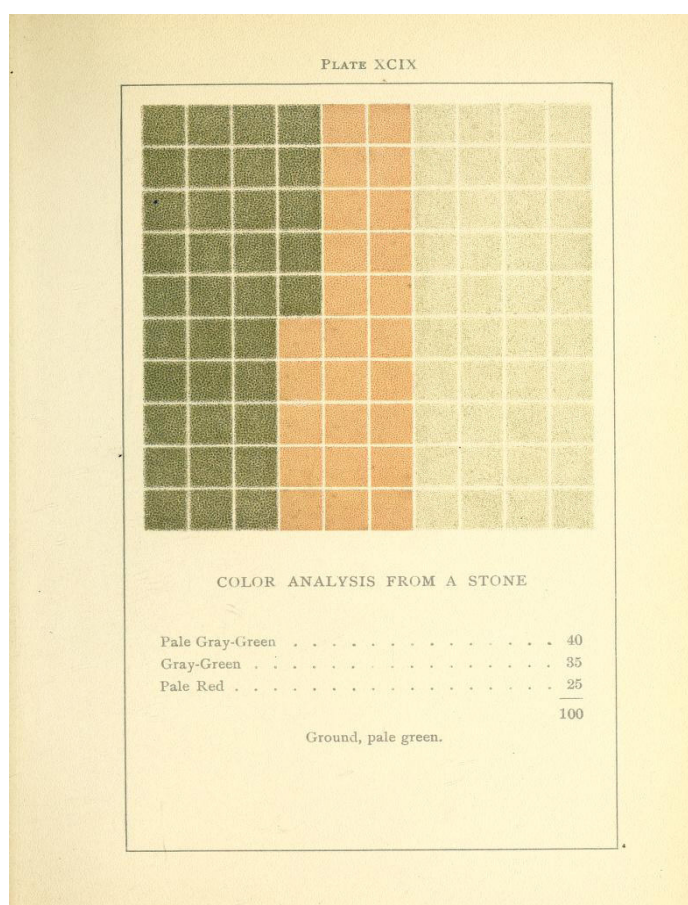


¿Evaluar? o cómo ejercitar la valoración y la apreciación estética.

Nota de color

Para componer esta postal sobre evaluación y propiciar reflexiones, tomamos como inspiración algunas imágenes extraídas del libro *Problemas de color: Un manual práctico para el estudiante aficionado al color*, publicado en 1903 por la artista estadounidense Emily Noyes Vanderpoel (1842-1939).

Si bien el libro contiene ideas y descubrimientos personales sobre la teoría del color, lo fascinante de la propuesta –y más precisamente, por su conexión con la evaluación– surgió mientras exploraba las 117 láminas ilustradas que conforman el segundo apartado y analizan las proporciones del color en objetos cotidianos. Esta obra presenta una forma personal de registrar y analizar cromáticamente los diversos objetos del mundo, desde azulejos asirios, alfombras persas, una piedra, e incluso, un atardecer.



Fuente: "Análisis del color de una piedra", extraídas de *Color Problems: a Practical Manual for the Lay Student of Color*. London; New York and Bombay: Longmans, Green and Co, de Emily Noyes Vanderpoel (1903).

Me interesa destacar de su trabajo la forma gráfica con la que *registra sus análisis*, porque esto, a nuestro juicio, adquiere un valor especial si tenemos en cuenta *las preocupaciones que nos provoca la evaluación en la educación artística*. Trazando un paralelismo, el registro del color en este material puede ser tan subjetivo como el proceso mediante el cual elaboramos apreciaciones sobre el trabajo de los/las estudiantes, porque: ¿qué tipo de notas utilizamos para registrar nuestras apreciaciones sobre el trabajo individual y grupal?, ¿cuán sensibles y coherentes son nuestras críticas y apreciaciones evaluativas respecto del lenguaje que estamos enseñando?, ¿cuánto tiempo de nuestra práctica docente empleamos para pensar, revisar y enriquecer las formas con que miramos, acompañamos y evaluamos a cada estudiante?



Fuente: "Plato XCI"; "Análisis del color de una mariposa"; "Nota de color de una sombra sobre fondo blanco" extraídas de [Color Problems: a Practical Manual for the Lay Student of Color. London; New York and Bombay: Longmans, Green and Co, Emily Noyes Vanderpoel \(1903\).](#)

Creo que las anotaciones de esta artista pueden servir como una inspiración para encontrar y pensar acerca de las formas de estabilizar y comparar una apreciación subjetiva. Este registro nos permite hacer una marca visible en el tiempo, reconstruyendo nuestras propias percepciones del mundo, incluso cuando se trate de algo tan abstracto como una visión.

A continuación, los/las invito a revisar algunas ideas sobre la evaluación en la formación artística, tomadas y adaptadas del libro de Eisner (2016), *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*.

Creencias erróneas sobre lo que significa evaluar en la formación artística.

La tarea de evaluar es un ejercicio.

Cualidades que hay que buscar en el trabajo de los/las estudiantes.

Creencias erróneas sobre lo que significa evaluar en la formación artística

A continuación, ofrecemos un conjunto de creencias erróneas vinculadas a lo que significa evaluar en la formación artística, que pueden resultar un buen punto de partida desde el que es posible reconocer nuestras ideas, para luego construir una distancia con aquellos argumentos que –como plantea Elliot Eisner– dejan a la educación artística en una posición desfavorecida frente a otros saberes del currículo escolar:

1. Al basarse en juicios sobre la calidad del trabajo de los/las estudiantes, la evaluación obstaculiza la liberación de su potencial creativo, porque juzga de antemano y reprime sus *expresiones espontáneas*.
2. Estos argumentos implican una forma de medir la actuación y ello no es incompatible con las artes, que valoran formas de la experiencia no cuantificables.
3. La evaluación está relacionada con los resultados del trabajo de los/las estudiantes, y como muchos educadores/educadores del arte consideran que lo importante es el proceso y no el producto, entonces, sostienen que no sería aconsejable evaluarlo. Sólo se consideran prácticas evaluativas efectivas el examen y las pruebas estandarizadas, por lo tanto, otras formas de evaluación propias del trabajo artístico resultarían menos valiosas.
4. La evaluación en la escuela se basa en una escala inamovible, única, sujeta a una jerarquía valorativa lineal. Si bien la nota es un procedimiento de reducción de datos usado para simbolizar el mérito del trabajo de los/las estudiantes (de 1 a 10, de “no satisfactorio” a “excelente”), el problema radica en que nos hemos acostumbrado a esta metodología, que sólo regula el valor del trabajo de los/las estudiantes, estableciendo una relación comparativa de menor o mayor grado, cuando podríamos desarrollar *simbologías* sintetizadas, diversas, y en un número más amplio.

La tarea de evaluar es un ejercicio

Recuperar estas creencias erróneas que propone Elliot Eisner sobre la evaluación, nos permite pensar acerca de qué tipo de evaluación queremos realizar y cuáles son nuestros márgenes de acción en la escolaridad y el sistema educativo contemporáneo. Sin embargo, el autor afirma que la tarea de evaluar es un ejercicio que

tiene como objetivo valorar los resultados de la enseñanza y del currículo. Por eso, su propuesta puede ayudarnos a pensar en la *evaluación como un ejercicio*, algo que hacemos cotidianamente, pues tal vez sea hora de considerar algunas otras acepciones de esta palabra/invitación. El filósofo Pierre Hadot (2006) plantea que así como el deportista proporciona a su cuerpo una nueva apariencia y mayor vigor, gracias a los ejercicios espirituales el filósofo proporciona más vigor a su alma, modifica su paisaje interior, transforma su visión del mundo. El autor lo menciona en términos de ejercicios espirituales, pero también podemos pensarlos como ejercicios de creación, que incluyen, como variante especial, los ejercicios de evaluación. Los ejercicios tratan de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinarla, para crear sujetos atentos, no sólo a sí mismos, sino al mundo.

En esta misma línea de pensamiento, agregaríamos que los ejercicios no pueden hacerse de cualquier manera, sino que vamos encontrando la forma de depositar nuestro ser en un hacer; a veces nos sale mejor, otras no; en ocasiones, nos sorprende. Un ejercicio es una práctica constante. Hadot afirma que la filosofía es un modo de ejercitarse, mediante el que incorporamos prácticas que irrumpen en las maneras habituales en que vivimos, que dan orden al pensamiento, abriendo posibilidades no consideradas. Por eso, pensamos en la evaluación como ejercicio que involucra una técnica, una inventiva y un poder expresivo que puede plasmarse de diferentes modos.

¿Qué dimensiones evaluamos en nuestros ejercicios?

1. El contenido y la forma del currículo: nos referimos a las apreciaciones que hacemos, tanto en los momentos de planificación (anuales, semanales, diarios, durante el dictado de la materia y también, los previos y posteriores), como durante una clase o actividad, en los que establecemos una conexión entre los contenidos del currículo y nuestras propias inquietudes/motivaciones respecto del tema. Se trata de preguntas que nos ayudan a identificar preocupaciones sobre qué y cómo enseñamos. Atendiendo a esta dimensión de la enseñanza, ¿qué preguntas nos animamos a formular sobre nuestra práctica?: ¿cuántos de los temas y contenidos presentados en el currículum pude enseñar?, ¿qué orden voy elaborando entre las clases, lo que quiero enseñar y lo que dice el diseño?, ¿cuáles me gustaría que tengan prioridad?, ¿cómo elijo detenerme en ellos?, ¿qué formas elijo?, ¿qué relación propuse entre el tema y los materiales que preparo?, ¿qué sucedió con mi forma de mediar y acompañar a los/las estudiantes en sus procesos de conectarse con los temas y materiales propuestos?

En relación con estas cuestiones, es importante llevar registro de las inquietudes que van surgiendo y las formas que encontramos y probamos para dar respuesta.

2. El valor de lo que se enseña: esta dimensión nos lleva a preguntarnos por la forma de la enseñanza que se fue elaborando a partir de las decisiones que tomamos (algunas muy conscientes y muchas otras, no), lo que imaginamos, lo que hicimos, lo que generó en el pensamiento de los/las estudiantes. ¿Cuán distante es la brecha entre lo que pensamos, creemos, hacemos y lo que recibe el grupo clase? y ¿cómo lo recibe? Llevar un registro sobre lo que pasa, habla de la calidad de nuestra propuesta de enseñanza y cómo la vamos afinando a medida que nos encontramos con nuevos sujetos, nuevos grupos de estudiantes, en repetidas y renovadas condiciones temporales e institucionales. ¿Dónde registramos aquello que nos parece que salió muy bien? y por el contrario, ¿dónde anotamos lo que no funcionó y no quisiéramos repetir? Llevar estas anotaciones nos permite ampliar nuestra mirada al momento de evaluar los aprendizajes de los/las estudiantes, proponiendo un panorama de lo que vivimos como docentes, de lo que valoramos y lo que es importante.

3. Lo que aprenden los/las estudiantes: quizás estemos más familiarizados con esta dimensión de la evaluación, ya que en los últimos años se ha instalado una tendencia en el ámbito educativo que ha puesto todo el foco de la evaluación en lo que los/las estudiantes aprenden. Entendemos que esto responde a una dimensión más a considerar en las prácticas de evaluación; sin embargo, no es la única, ni la más importante. Cuando ingresamos en esta dimensión de la evaluación, nos preguntamos: ¿cómo llegar a lo que hay debajo, detrás, a lo imperceptible que los/las estudiantes nos dejan ver en evidencias de su proceso de formación?, ¿qué pueden decir y reconocer que han aprendido durante el cursado y acreditación de una asignatura?, ¿cómo ejercitamos, durante las clases, este ejercicio de crítica, de evaluación personal y colectiva?

Retomo algunas sugerencias que propone Elliot Eisner (2016) por su valor para ayudarnos al momento de abordar esta dimensión:

Hablar con los/las estudiantes sobre sus experiencias en la clase de artes, darles oportunidades para que hagan referencia a su propio trabajo y lo que aprendieron al realizarlo.

Examinar las cualidades de su obra, es decir, lo que crean en una clase y los cambios que su trabajo presenta con el tiempo, es una fuente de datos para el/la docente, muestra algo de su pensamiento y de su contexto de

trabajo. Tener en cuenta estos contextos y poder observar y juzgar sutilezas significativas, no es un obstáculo para la evaluación, sino una ventaja. El juicio es inherente al trabajo de los críticos y esta es una dimensión fundamental en el campo artístico.

Ejercitar las formas del arte de la apreciación, es decir, favorecer la capacidad de conocer lo que se contempla, es quizás una buena práctica para aprender a leer el trabajo de un/una estudiante o de una clase en público. Este es un procedimiento muy particular de la tarea artística, que implica hacer público lo que alguien ha experimentado y requiere un acto de crítica. A este tipo de práctica la llamaré crítica educativa.

Cualidades que buscamos en el trabajo de los/las estudiantes

1. La calidad técnica de la obra es producida a medida que los/las estudiantes evidencian cierto control y comprensión del material con el que trabajan. Incluye la atención hacia las formas usadas, que revelan un uso inteligente de la técnica.
2. El grado de inventiva en el uso de una idea o proceso o la novedad productiva que manifiesta una obra: ¿dice algo nuevo?, ¿dice algo familiar, pero de una manera nueva?, ¿refleja un uso creativo de ideas o procesos que se relacionan constructivamente con su propósito expresivo?, ¿es imaginativa?
3. Su poder expresivo o calidad estética, su impacto estético: la capacidad de crear obras estéticamente satisfactorias ha sido y es una de los principales valores artísticos. El logro de estas cualidades está relacionado, en gran medida, con la manera de componer las formas y aplicar las técnicas.

Cómo citar este material

Gencarelli, C. (2022). *Tarjeta Postal. ¿Evaluar? o cómo ejercitar la valoración y la apreciación estética* en Itinerario de Lenguaje Artístico y Expresivo. Dirección General de Educación Superior (DGES), Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.





ANEXO III · Elliot Eisner (traducción personal)

¿Qué puede aprender la educación de las artes?¹

Elliot Eisner

27 de marzo de 2008

Convención Nacional de la NAEA 2008

Nueva Orleans, Luisiana

Desde el cambio de siglo -refiero al siglo XX- las escuelas estadounidenses se han visto afectadas por un paradigma pedagógico y organizativo basado en las metodologías de las ciencias físicas. Las escuelas se consideraban ámbitos en los que las ideas de la tecnología científica podían encontrar una amplia aplicación. En este modelo, la especificación de los fines y la búsqueda de los medios ideales relevantes para la consecución de esos fines era una aspiración dominante, sólo hay que reflejar el trabajo de Franklin Bobbitt en la década de 1920, el crecimiento de los movimientos behavioristas y conductuales en la década de 1950 y, más recientemente, la preocupación por alcanzar estándares que reclaman los fines y objetivos planteados. La aspiración tácita de los investigadores y de algunos profesionales, en particular de los administradores escolares, era encontrar un conjunto de métodos que nos ayudaran de forma eficiente y eficaz a alcanzar nuestros objetivos más importantes.

Este paradigma, un paradigma cientificista, estaba mucho más interesado en la certeza de los métodos que en las sorpresas que algunos métodos podrían producir. Se preocupaba más por la medición, que por el significado, y a veces sus metáforas comparaban la educación con un negocio.

En esta orientación, las artes fueron a menudo marginadas. Quizás porque son difíciles de medir y albergan valores que algunos consideran problemáticos. En el mejor de los casos, las artes eran agradables de tener en las escuelas, pero no necesarias. Aunque las artes se consideran una asignatura básica en la reciente legislación, en la realidad de la jornada escolar, a menudo son difíciles de encontrar.

Pero, ¿qué pasaría si miráramos a las artes no como meras receptoras de políticas elaboradas a la luz de un paradigma tecnológico, sino como una fuente de conocimientos y prácticas que tienen algo especial que ofrecer a los interesados en la mejora de la escuela? Tal vez sea cierto que las artes tienen algo que enseñar a aquellos cuyo paradigma está más cerca de la *ingeniería educativa* que de la *estética*. Tal vez haya

¹ Fragmento traducido y adaptado para este material en diciembre de 2021 por Candela Gencarelli. Extraído del documento original: <https://arteducators-prod.s3.amazonaws.com/documents/457/9849e879-1cb6-4734-9ce6-59242a3e027b.pdf?1452930634> publicado en: <https://www.arteducators.org/>

una historia que contar que, cuando se cuente, capte la imaginación de un público deseoso de encontrar experiencias educativas genuinamente satisfactorias para sus hijos.

Este documento se ha escrito para describir **qué es lo que la educación puede aprender de las artes que sea relevante para la mejora de nuestras escuelas**. ¿Qué pueden enseñar las artes a la educación? ¿Y por qué lo que tienen que enseñar es importante desde el punto de vista educativo? Espero que estas palabras permitan a quienes buscan *razones externas* para justificar el valor de las artes en la escuela, encontrar una justificación que provenga desde las artes.

1. La educación puede aprender de las artes que **la forma y el contenido no pueden separarse**. El modo en que se dice o se hace algo da forma al contenido de la experiencia.

Durante mucho tiempo se ha sostenido que la forma y el contenido son fenómenos distintos y que se puede modificar la forma de un objeto o acontecimiento sin cambiar su contenido. Yo sostengo que el contenido y la forma coexisten y deben, necesariamente, definirse mutuamente. Cambiar la forma de una forma es cambiar la calidad de la experiencia que hace posible. La calidad de la experiencia que posibilita una forma es el contenido de la misma.

¿Qué significa esto para la educación? Es un recordatorio para tener en cuenta que cómo se enseña algo, cómo se organizan los planes de estudio y cómo se diseñan las escuelas influye en lo que aprenderán los alumnos. Estos “efectos secundarios” son los verdaderos efectos principales de la práctica.

2. La educación puede aprender de las artes que **todo interactúa**; no hay contenido sin forma, y no hay forma sin contenido.

El sentido de esta idea pedagógica es reconocer que cuando se modifica la forma de un objeto o de un acontecimiento, también lo hace la calidad de vida que engendra. Cuando se cambia el contenido de una forma, también se altera la forma. La forma y el contenido son como las dos caras de una moneda. No se puede tener una sin la otra. No hay partes separadas en un todo. El aspecto de un color, por ejemplo, depende de los colores que lo rodean. Lo mismo ocurre en la enseñanza. A esto lo llamamos interacción.

El concepto de interacción es tan fundamental en la educación como en el estado de las cosas del mundo y de la humanidad. Lo que es grande y lo que es pequeño depende de con qué se compare. Lo que es duro

y lo que es blando depende de la dureza de lo duro y de la blandura de lo blando. Lo blando puede ser duro en algunos contextos y puede ser blando en otros. Esto se debe a que **la interacción es una condición de la experiencia**.

En la enseñanza, que se considere que un profesor se mueve con rapidez o con lentitud no sólo depende del ritmo del profesor, sino también, de lo que el alumno aporte a la ocasión. Para algunos alumnos, lo rápido es lento, y para otros, lo lento es rápido. Es el *carácter de la interacción* lo que define nuestra experiencia.

3. La educación puede aprender de las artes que **los matices** son importantes. En la medida en que la enseñanza es un arte, la atención a los matices es fundamental.

Se ha dicho que el diablo vive en los detalles. También puede decirse que la estética vive en los matices que el creador puede plasmar en el curso de la creación. La forma en que se pronuncia una palabra, se hace un gesto, se escribe una línea y se interpreta una melodía afectan al carácter del conjunto, y todo depende de la modulación de los matices que constituyen el acto. Los músicos “viven en sus matices”. Hay docenas de formas de tocar un pizzicato en un violín, pero lo que un violinista concreto hace con el pizzicato depende de lo que haga con los matices que constituyen su interpretación de la música.

4. La educación puede aprender de las artes que **la sorpresa** no debe verse como un intruso en el proceso de investigación, sino como parte de las recompensas que se obtienen al trabajar artísticamente.

En nuestra sociedad orientada al control técnico tendemos a considerar la sorpresa como una incapacidad de predicción. Y lo es. Pero *la sorpresa en el transcurso del trabajo es también el resultado de la obtención de una nueva visión, hasta ahora inesperada*. Si no hay sorpresa, no hay descubrimiento; si no hay descubrimiento, no hay progreso. Los educadores no deben resistirse a la sorpresa, sino crear las condiciones para que se produzca. Es una de las fuentes más poderosas de satisfacción propia.

5. La educación puede aprender de las artes que **ralentizar la percepción** es la forma más prometedora de ver lo que realmente hay.

Es cierto que tenemos algunos términos para designar niveles altos de inteligencia; describimos a alguien como rápido, o brillante, o agudo, o veloz por su respuesta. La velocidad en su estado rápido es un descriptor para aquellos que llamamos inteligentes.

Estas personas son rápidas de identificar. Sin embargo, yo diría que una de las cualidades que deberíamos promover en nuestras escuelas es la ralentización de la percepción, la capacidad de tomarse su tiempo, de oler las flores, de percibir realmente en el sentido de Dewey, y no simplemente reconocer lo que se mira. El reconocimiento, por el contrario, señaló Dewey, consiste en poner una etiqueta a un objeto o acontecimiento; esto es un automóvil, aquello es una carreta, esto es un olmo, aquello es un pino. La tarea de reconocimiento tiene que ver con una clasificación y asignación de una etiqueta que represente el evento. Gran parte de la enseñanza de la lectura temprana es de este tipo.

Lo que la percepción implica no es tanto una clasificación o categorización, sino un saboreo, una exploración cualitativa de una variedad de cualidades; cualidades que constituyen la totalidad del objeto o evento que se percibe. Dewey sostenía, y yo suscribo a su argumento, que aprender a ralentizar la percepción es una de las principales formas de enriquecer la experiencia. Para que la percepción ralentizada se convierta en una actitud habitual será necesario un cambio cultural. No sé si estamos preparados para ese cambio, lo que sí sé, es que gran parte de la experiencia humana se disipa o se experimenta débilmente debido a la ausencia del tiempo que hay que tomarse para ver, para ver de verdad.

6. La educación puede aprender de las artes que ***los límites del lenguaje no son los límites de la cognición***. Sabemos más de lo que podemos contar.

En el lenguaje común, la alfabetización se refiere esencialmente a la capacidad de leer y escribir. Pero la alfabetización podría reconceptualizarse, y así lo propongo, como la creación y el uso de una forma de representación que permita crear significado, un significado que no tome la impresión del lenguaje en su forma tradicional. Además, la alfabetización está asociada a formas de cognición de alto nivel. Tendemos a pensar que para saber, hay que saber decir. Yo diría que los límites del lenguaje no definen en absoluto los límites de la cognición. Como nos recuerda Michael Polany, sabemos más de lo que podemos decir. Las implicaciones de esta idea son profundas para la educación. Si se tomara en serio, ampliaría nuestra concepción de lo que implica el conocimiento, reconocería las diversas formas en que las personas pueden estar alfabetizadas... o debería decir multialfabetizadas. El lenguaje utilizado al servicio de lo poético es muy diferente al utilizado al servicio de lo literal. Se puede estar alfabetizado de una forma y no en la otra. Lo que las escuelas

deben atender es el cultivo de la alfabetización en sus múltiples formas. Cada forma de alfabetización proporciona otra manera de estar en el mundo, otra manera de formar la experiencia, otra manera de recuperar y expresar el significado.

7. La educación puede aprender de las artes que la **experiencia somática** es uno de los indicadores más importantes de que alguien ha hecho lo correcto.

En relación con las múltiples formas en que representamos el mundo, a través de nuestras muchas formas de alfabetización, hay una en que llegamos a conocer el mundo por medio de las vinculaciones de nuestro cuerpo en el propio mundo. A veces se conoce un proceso o un acontecimiento a través de la propia piel. Como comentó una vez Susanne Langer, “los sentidos son nuestras primeras vías de acceso a la conciencia”. No hay nada en la cabeza que no haya estado primero en la mano. La experiencia somática es el conocimiento del cuerpo; una sensación de adecuación, una capacidad de análisis sin poder articular las condiciones que lo hicieron posible. El cuerpo conoce y constituye la base de la intuición. Exigir la descripción lógica o el argumento lógico para una afirmación sobre un estado de cosas es expulsar lo poético de lo que se puede conocer. La evidencia de lo que conocemos casi siempre supera y se expande a más de lo que se puede decir sobre ello.



ANEXO IV



Sugerencias e ideas para organizar la propuesta de actividades de este taller

Les comparto en estas páginas algunas ideas que considero valiosas al momento de llevar adelante una clase con estudiantes de Nivel Superior. El eje está puesto en equilibrar y acentuar el valor de la formación estética que puede propiciar este taller.

1. Antes, durante y después: la importancia de un espacio donde grabar los registros sensibles que se van produciendo

Como decíamos en el cuerpo de este itinerario, el taller actúa sobre los rastros biográficos sensibles, que conforman la materia con la que trabaja el lenguaje artístico y expresivo. De allí, la importancia de ser conscientes de los registros que solicitamos a los/las estudiantes durante el proceso de trabajo, ya que nos permitirán ir y volver sobre la experiencia vivida, pensar junto a los/las estudiantes cómo llegaron hasta allí, qué pensaban del arte y lo artístico antes del taller, y qué perspectivas se llevan para seguir profundizando en el campo de la sensibilidad. Por ello, recomiendo proponerles trabajar en dos líneas: por un lado, configurar una bitácora material en papel; y por otro, un espacio digital donde dejar notas (una alternativa posible es en *Google Docs*).

La *bitácora material personal* y el *espacio digital de notas* tienen por objetivo ayudarnos a desarrollar una propuesta de enseñanza en esta modalidad combinada. Ambos espacios de registro, necesarios, se irán entrecruzando, pero también contarán con características particulares propias de su especificidad y su modalidad de trabajo.

a. La bitácora material personal

El nombre *bitácora* tiene su origen en los cuadernos que se utilizaban en los barcos para relatar el desarrollo del viaje, hoy en día denominados diarios de navegación. Aunque este término se ha popularizado más en los últimos años a raíz de su utilización en las carreras gráficas, en el terreno de la plástica se hace referencia a instrumentos como el *cuaderno de trabajo* o los *bocetos*. Entendemos que estos y la bitácora pueden resultar equivalentes en su función, aunque cabe señalar que, para los/las artistas de esta disciplina, no resultan algo particularmente novedoso.

Es importante hacer hincapié en que al momento de la selección del cuaderno para construir la bitácora, elijan uno con el que sientan cierta conexión, agrado, comodidad, ya que los/las acompañará durante el trabajo de todo el año. No importa si es grande, pequeño, rayado o liso, tampoco que todos tengan el mismo formato, ya que estamos trabajando sobre las diferencias, sobre aquello que nos hace singulares.

En este cuaderno anotarán las *tareas de investigación personal* (las visitas a las webs sugeridas, la lectura de algún artículo, la exploración de bibliotecas o museos digitales, etc.). También habrá páginas dedicadas a artistas, movimientos estéticos y obras, que serán propuestas al grupo de estudiantes desde la cátedra.

Por otro lado, se incluirán tareas regulares, que llamaremos la hora de las *huellas*. El objetivo apunta a lograr que los/las estudiantes registren de manera sostenida (quincenal o, al menos, mensualmente) sus consumos culturales. Para cumplir con esta tarea, les sugeriremos que exploren el historial de búsquedas de su navegador para recordar qué vieron, qué escucharon, a qué jugaron durante estas semanas. Además, les solicitaremos que seleccionen al menos tres enlaces que consideren interesantes para compartir, que deberán anotar en la bitácora, acompañados de materiales que evidencien marcas de sus propios consumos: entradas de conciertos/cine, etiquetas de ropa, publicidades, fotos, trozos de telas, poesías, letras de canciones con las que se hayan conectado en el último tiempo, construyendo con estos variados elementos pequeños collages.

Aspectos a observar, en nuestro carácter de docentes lectores/lectoras, en las bitácoras de nuestros/nuestras estudiantes:

¿Cómo organiza el espacio personal de trabajo?, ¿se apropia de las sugerencias e indicaciones ofrecidas por el/la docente?

¿Cómo la alimenta (qué selecciona para pegar, escribir o dibujar en ella, qué materiales se atreve a explorar)?

¿Qué regularidad presentan sus intervenciones? (sobre todo de la hora de las huellas).

¿Qué tipo de obras y movimientos estéticos se destacan?, ¿retoma algunas de las formas de dichos movimientos?, ¿es posible establecer una conexión entre estas decisiones y sus consumos culturales?

¿Cómo logra concretar las ideas y cómo las registra en el papel?

En nuestra lectura de la bitácora y en pos de establecer la calificación final, se privilegiará la observación del proceso de trabajo y la valoración que los/las estudian-

tes hacen de sus producciones (entendemos que la destreza en el dibujo no debería ser una vector de valoración).

A continuación, comparto algunos sitios interesantes de donde pueden tomar ideas al proponerles los ejercicios de las bitácoras a sus estudiantes:

[Book by its cover](#) es un sitio que presenta bitácoras de diferentes artistas.

[No soy una cebolla](#) es un *blog* que recopila bitácoras realizadas por estudiantes del secundario, con algunas entradas muy interesantes.

Pinterest también puede ser un buen espacio donde buscar inspiración. A modo de ejemplo, les dejo [esta búsqueda](#).

b. Espacio digital de notas

Este espacio de escritura tiene por objetivo lograr que los/las estudiantes puedan ir dejando anotaciones sobre el proceso de trabajo, las dificultades y los hallazgos que supone la confección de su bitácora personal. Como ya fue mencionado, sugerimos la utilización de un documento compartido de *Google*, que como espacio le permite al/a la docente sostener un diálogo evaluativo, constituyéndose en un escenario posible para realizar devoluciones, y al mismo tiempo, puede funcionar como una suerte de block de notas, a través del que se comunica con sus estudiantes.

Aquí te propongo un [modelo](#) de documento como el que utilizo para el seguimiento de mis estudiantes. Podés hacer una copia y luego enlazar los documentos que compartas con tus alumnos/alumnas en cada cohorte.

2. Estudiar, no es repetir: el valor de los ejercicios que proponemos para dar batalla a la literalidad

En el bloque central de este itinerario planteamos que las artes nos ofrecen una manera de conocer y esta forma de comprensión no es unívoca, tampoco una condición congénita o innata, por el contrario, requiere de frecuentes oportunidades de explorar el uso poético del lenguaje. Oportunamente, retomamos las palabras de Elliot Eisner (2016) para caracterizar estas formas de elaboración que actúan creando significación mediante indirectas, alusiones e insinuaciones. Es por ello que el trabajo pedagógico en esta área del saber nos exige ejercitar la sutileza y disminuir el uso de los lugares comunes, a menos que decidamos volver a ellos como parte de un gesto poético.

En este sentido, los ejercicios que proponemos a nuestros/nuestras estudiantes son muy importantes.

Algunas consideraciones sobre los ejercicios

El ejercicio es una entrega, pero también es un lugar, por decirlo así, de preparación para la práctica. Eso desmonta una educación meritocrática, por ejemplo. Es decir, si la escuela es el lugar del ejercicio, es también, entonces, el lugar de preparación, de repetición, no de merecimiento.

(Larrosa, 2019, p. 151)

A partir de los aportes de Jorge Larrosa (2019), comparto tres notas sobre la lógica general del ejercicio:

1) *“Los atletas se ejercitan en el gimnasio para la competición, pero allí la competición está suspendida”* en este sentido el ejercicio es preparación. Los estudiantes no son atletas, ni soldados (...) los ejercicios no tienen nada que ver ni con la competición, ni con el combate. Las aulas no son lugares de exhibición (ni del profesor, ni de los estudiantes). (p. 153) Los ejercicios escolares deben concebirse como *gimnasias de la atención*. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostenerla, de crear sujetos atentos al mundo y no solo a sí mismos. Los ejercicios escolares son siempre ejercicios de estudio o para el estudio.

2) *Exige que se entre en sus reglas sin preguntarse demasiado por qué. Hay que entregarse sin necesidad de saber cuál es su finalidad o su sentido (algo obvio cuando pensamos en los ejercicios corporales o en los aprendizajes altamente disciplinados como la música).*

3) *No se pueden hacer de cualquier manera, hay que estar en los se hace (p. 54).* Y por eso la tarea del/la docente no es solo asignar ejercicios, sino enmarcar también cómo deben hacerse.

A continuación, ofrecemos algunas sugerencias sobre la lógica de los ejercicios vinculados a los desafíos del lenguaje artístico y expresivo:

- ♦ *Montar escenas para la ejercitación y el estudio:* contamos a nuestro favor el hecho de que trabajamos con el lenguaje expresivo, es por ello que tenemos que desplegarlo en nuestras clases para invitar a los/las estudiantes a *entrar*. Podemos pensar los ejercicios como invitaciones a ingresar en un mundo narrativo, en una lógica de creación, en la experiencia histórica de un movimiento estético. Esto nos permite trasladarnos en el tiempo y el espacio, recreando así las formas de creación de otras épocas y estimulando ejercicios creativos propios. En este sentido, la historia de las artes tiene que convertirse en un alimento. Los manifiestos artísticos, cuadros, fragmentos de diarios y cartas

de artistas son registros sensibles que permiten, en nuestras clases, montar estas escenas para los/las estudiantes. Para este tipo de actividad, les recomiendo: [El Cuaderno educativo: Bauhaus: influencia en el diseño Chileno.](#)

- ▼ *Ejercitar la distancia con el gusto:* cuando trabajamos con el lenguaje artístico y expresivo, muchas veces la resistencia y la negativa de parte de los/las estudiantes se expresa en la frase: “es que eso no me gusta”. Sin embargo esto poco tiene que ver con el gusto y suele encubrir miedo al trabajo solicitado, a la expresión personal, a la falta de inventiva, entre otras razones. En este sentido, entendemos como un gesto pedagógico valioso la posibilidad de marcar la distancia entre lo que dicen que les gusta y lo que no, tanto de sus producciones como las de otros/otras. En educación estética resulta necesario trazar esta frontera, para solicitar el tiempo de la contemplación, permitir que los/las estudiantes se esfuercen por describir y comunicar lo que perciben, darles tiempo a contarlo, poniendo distancia de la apreciación estética personal. La razón de esta distancia no es hacernos más *objetivos* –estamos lejos de esas pretensiones artificiosas del pensamiento científico–, pues lo que intentamos es hacer un espacio, dar lugar y tiempo a la contemplación, para de esa manera, volver extraño nuestro gusto y así entender en base a qué registros y experiencias se ha formado y, sobre todo, cómo nos gustaría seguir alimentándolo. Esta distinción resulta una base imprescindible para lograr la ampliación cultural de la que hablábamos en el cuerpo central del itinerario.
- ▼ *Los materiales y qué hacemos con ellos, importa:* la experiencia estética nos posibilita comprender la materialidad del mundo en el que vivimos. Esta idea sencilla es uno de los principios del arte contemporáneo: complejizar el vínculo que establecemos con los materiales de la vida cotidiana, con los objetos, su espesura y las redes de materialidades que los conforman y van dando sentido a nuestro habitar diario. Por esta razón, los ejercicios que propongamos a nuestros/nuestras estudiantes tienen que ayudarlos/ayudarlas a interactuar de una *manera extrañada, no conocida* con estos materiales que se presentan como familiares. Es posible establecer la conexión que existe entre materiales provenientes de nuestros hogares (revistas, fotografías, papeles viejos, juguetes rotos), otros que podemos recolectar en nuestros barrios, pueblos, plazas, espacios naturales, y también, elementos artísticos especiales como pinturas, tintas, óleos, diluyentes, pegamentos, etc. Una buena propuesta de trabajo, que puede sensibilizar a los sujetos, se conecta directamente con el gesto que supone la posibilidad de renovar, de volver extraño lo que creíamos insertible. Para ello, en nuestras propuestas de actividad, necesitamos de toda la

inventiva y creatividad. No se trata de un gesto de reciclaje solamente, sino de comprender que el valor de los materiales que usamos en el trabajo artístico tienen el mismo peso que las ideas. Para profundizar en este concepto, los/las invito a consultar el cuaderno de actividades [“Otras historias”](#) del Museo de Artes Visuales de Chile (MAVI). Este recorre una exposición de Mariana Tormal, que consiste en una gran instalación de objetos contruidos de manera experimental. En esta ocasión nos interesa, sobre todo, pensar la creación de libros con otro material, no papel, sino cerámica: ¿qué impacto simbólico proponen estos libros de cerámica?, ¿qué transformaciones imprimen sobre nuestra experiencia cotidiana con los libros de papel, su textura, su color, su brillo, su morfología?, ¿qué nos provoca la blancura, el resplandor y el dorado de la exposición cuando pensamos en la memoria y las bibliotecas que hemos visto, entrado, visitado?



ANEXO V



Caja de materiales

Guías para consultar obras de dominio público

Museo es un motor de búsqueda visual que conecta con el Instituto de Arte de Chicago, el Rijksmuseum, los Museos de Arte de Harvard, el Instituto de Arte de Minneapolis, el Museo de Arte de Cleveland y la Colección Digital de la Biblioteca Pública de Nueva York. Las imágenes que se encuentran aquí suelen ser de uso libre, pero igualmente se puede consultar con la institución de origen para obtener más información.

Una entrada del blog de consultoría editorial de Mariana Egurás, donde detalla aspectos interesantes a tener en cuenta sobre el dominio público y la circulación de obras artísticas.

The Public Domain Review es una revista *online* y un proyecto sin fines de lucro. Lo interesante de este espacio de publicación es que regularmente comparte *hallazgos*, así como archivos personales liberados en los que podemos encontrar diversas obras e historias que nos ayudan a reflexionar y visitar la historia del arte que hemos construido hasta ahora, centrada en hombres blancos dotados de un genio extraordinario.

Internet Archive es un gran recurso a nuestra disposición, se trata de una biblioteca libre (**Open Library**) con un acervo de casi treinta mil obras publicadas en varios idiomas que pueden descargarse sin restricciones; aunque la gran mayoría está en inglés, alrededor de unos quinientos documentos se encuentran en español.

LibroVox es una gran biblioteca digital que se destaca por su sección de audiolibros subidos por la propia comunidad que la conforma.

Biblioteca Digital Hispánica es el portal libre y gratuito de la Biblioteca Nacional de España. Según el sitio oficial, ha incorporado más de 222.000 títulos digitalizados que se encuentran disponibles. Se puede ver *online* o descargar.



Museos, salas e instituciones dedicadas al arte

Museo Nacional de Bellas Artes: este museo argentino situado en la ciudad de Buenos Aires tiene más de ciento veinte años y reúne una importante colección que supera las doce mil piezas, de diferentes períodos artísticos nacionales e internacionales. Esto lo convierte en una institución cultural muy relevante al momento de comprender y estudiar la historia de nuestro continente, por ello es interesante recorrerlo prestando atención tanto a las obras expuestas, como a los vacíos, faltas y ausencias.

Museo Emilio Caraffa (MEC): hasta 1950, llamado Museo Provincial de Bellas Artes, es una de las instituciones más importantes de la ciudad de Córdoba. Como recita la página *web* del museo, su objetivo es establecer un diálogo entre la memoria artística local y la producción contemporánea; cuenta con una colección permanente dedicada a explorar el acervo provincial de bellas artes, con una activa agenda de exposiciones.

Centro Cultural Kirchner (CCK): espacio multidisciplinar inaugurado en el año 2015, situado en la ciudad de Buenos Aires. Tiene una propuesta artística y educativa federal y plural. Como se postula en su página *web*, el centro cultural es campo de inflexión para que el arte, el archivo, la memoria, la imaginación y las corporalidades puedan desarrollar hipótesis, rumbos, estrategias comunes y discusiones para habitar el presente. Propone un programa que incluye conciertos de orquestas sinfónicas, recitales, grandes exhibiciones de artes visuales, eventos de literatura, poesía, baile, teatro, *performance*, artes electrónicas y nuevas tecnologías, programación específica para infancias, talleres, festivales, proyecciones, homenajes, ferias, ciclos de videoclips, etc.

Centre Pompidou: espacio artístico ubicado en París, que alberga el *Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique* (IRCAM) y también una biblioteca (*Bibliothèque Publique d'Information*) y el Museo Nacional de Arte Moderno (*Musée National d'Art Moderne*). Cuenta con unas cien mil obras de arte, se trata de una de las colecciones de arte moderno y contemporáneo más completas del mundo, junto con el *Museum of Modern Art* (MoMA), de Nueva York y la *Tate Modern*, de Londres. En su *web* se puede consultar y acceder al catálogo de obras digitalizadas, que resulta muy interesante, ya que contiene obras provenientes de África y otros territorios, que fueron víctimas de la relación colonial con Francia y resultan de interés para pensar el presente.

Risd Museum: museo de arte integrado que funciona en la Escuela de Diseño de Rhode Island, en Providence, Estados Unidos. Fue cofundado con la escuela, en 1877, y todavía comparte varios edificios e instalaciones. Es el vigésimo museo de arte más grande de Estados Unidos y cuenta con siete departamentos de conservación.

Círculo de Bellas Artes: entidad cultural situada en la ciudad de Madrid, es privada pero no persigue fines de lucro. Desde su nacimiento, a finales de 1800, ha desarrollado una importante labor de alcance internacional en el campo de la creación y la difusión cultural. Es uno de los centros culturales privados más importantes de Europa, y se caracteriza por la apertura hacia las más destacadas e innovadoras corrientes artísticas. En él se desarrollan actividades multidisciplinares, que abarcan desde las artes plásticas hasta la literatura, pasando por la ciencia, la filosofía, el cine o las artes escénicas.

Museo Nacional de Arte Reina Sofía: museo español del siglo XX y contemporáneo, tiene sede en la ciudad de Madrid y es el vértice sur del conocido triángulo del Arte de Madrid, que incluye a otros dos célebres museos: el Prado y el *Thyssen-Bornemisza*. Fue declarado Patrimonio de la Humanidad el 25 de julio de 2021 y es uno de los museos más visitados del mundo, por su activa agenda de exposiciones.

Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA): se encuentra en el barrio multicultural El Raval en Barcelona y se aboca a la exposición de arte y a las prácticas culturales contemporáneas. Como informa su página *web*, su primera colección se abocó a la abstracción matérica de los años cincuenta del siglo XX, luego incorporó obras del pop europeo y de las vanguardias de los años 60 y 70. En el presente, dispone de obras que testimonian el retorno de la figuración fotográfica y la escultura minimalista del 80, y llega hasta los tiempos actuales. Alberga obras de artistas de todo el mundo, prestando especial atención a los/las artistas sudamericanos/sudamericanas, del mundo árabe y de los países del Este. Además, cuenta con grupos de estudio dedicados a producir saberes sobre el arte en la contemporaneidad.

International Center of Photography (ICP): es una escuela de fotografía, un museo y un centro de investigación fotográfica ubicado en Manhattan, en la ciudad de Nueva York. Se dedica a la fotografía y la cultura visual. Como reza en su página *web*, Cornell Capa (hermano del fotoperiodista húngaro Robert Capa) lo fundó en 1974 para defender la *fotografía comprometida*, es decir, las imágenes con vocación social y política, que pueden educar y cambiar el

mundo. A través de exposiciones, programas educativos, actividades de extensión comunitaria y programas públicos, ofrece un interesante espacio para el diálogo sobre el poder de la imagen.

Metropolitan Museum of Art (MET): el Museo Metropolitano de Arte se sitúa en el distrito de Manhattan, en la ciudad de Nueva York. Su colección reúne más de dos millones de obras de arte de todo el mundo, que abarcan desde tesoros de la antigüedad clásica, en sus galerías de Grecia y Chipre, hasta pinturas y esculturas de casi todos los maestros de Europa, también una gran colección de obras estadounidenses. Posee un importante acervo de arte egipcio, africano, asiático, de Oceanía, de Oriente Medio, bizantino e islámico. Consultar su catálogo de obras digitalizadas puede ser una experiencia de viaje en el tiempo y en el espacio.

Museo Tamayo: este museo mexicano abrió sus puertas en 1981 y desde ese momento, se ha dedicado a presentar lo más significativo del arte moderno y contemporáneo de México y del mundo. Tiene un valioso programa de muestras temporales, que puede consultarse en las agendas y catálogos que documentan cada exposición. Ofrece un territorio para ejercitar el pensamiento crítico desde las artes, y nos permite imaginar nuevas herramientas para enfrentar las inquietudes de nuestra sociedad.

La Casa Azul: se la concibe como el universo íntimo de Frida Kahlo. En esta residencia vivió la artista la mayor parte de su vida: primero junto a su familia, y años después, con Diego Rivera. También fue un refugio de paso para interesantes visitantes mexicanos y extranjeros que se hospedaron allí. La artista quiso dejar su casa como museo, para el aprendizaje y disfrute de su amado México.

Museo Jumex: plataforma principal de la Fundación Jumex de Arte Contemporáneo. Abrió sus puertas al público en noviembre de 2013 y como expresa en su *web*, la plataforma persigue el objetivo de convertirse en un laboratorio para la experimentación e innovación en las artes, alcanzando a un público amplio y diverso.

Plataforma Bogotá. Laboratorio interactivo de arte, ciencia y tecnología: espacio interactivo que promueve la creación, investigación, formación y difusión de proyectos interdisciplinarios. Trabaja con un público de diferentes edades y niveles de formación, y depende de la Línea Estratégica de Arte, Cultura Científica, Tecnología y Ciudad del Instituto Distrital de las Artes-Idartes de la Alcaldía de Bogotá.

Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA): creado en septiembre de 2001, con sede en la ciudad de Buenos Aires. Colecciona, preserva, estudia y difunde el arte latinoamericano de principios del siglo XX hasta la actualidad. Como se lee en su página *web*, es una institución privada sin fines de lucro, que conserva y exhibe un patrimonio de aproximadamente cuatrocientas obras de los/las principales artistas modernos y contemporáneos de la región.

Tate Modern: nombre con el que se conoce al Museo Nacional Británico de Arte Moderno. Está ubicado en el centro de Londres y forma parte del grupo de museos *Tate* junto con: *Tate Britain*, *Tate Liverpool* y *Tate St Ives*. Desde su apertura, el 12 de mayo de 2000, se ha convertido en la segunda mayor atracción de la ciudad británica. En 2007 fue el museo de arte moderno más visitado del mundo.

Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA): uno de los principales centros de difusión de las artes visuales en Chile. Fue fundado en 1880 y posee un patrimonio artístico compuesto por más de tres mil obras que incluyen la producción artística chilena desde la época colonial, junto a núcleos de arte universal: colecciones de pintura española, flamenca e italiana, de kakemonos y grabados, dibujos y fotografías. Además, cuenta con una biblioteca especializada en artes visuales. También desarrolla un programa educativo, con talleres, cursos y visitas guiadas, produce material informativo y realiza exposiciones temporales e itinerantes.



Sitios “archivo” y grupos de investigación en arte y cultura

Woman art house es un espacio que, como enuncia su *web*, tiene el objetivo de reivindicar el papel de mujeres artistas contemporáneas en la historia del arte, reconociendo el trabajo de distintas creadoras. Constituye el punto de partida, una referencia y un estímulo para muchas artistas que están trabajando en la actualidad.

Monoskop es una enciclopedia virtual de las artes, los medios de comunicación y las humanidades.

Investigación en Diseño de Imagen y Sonido (IDIS) es un proyecto de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Mediante un conjunto de publicaciones digitales, este equipo de investigación

nos propone un recorrido historiográfico del diseño de imagen y sonido, a la vez que permite revisar cómo influyen en esta disciplina los cambios producidos con la digitalización de datos.

Red de conceptualismos del Sur fue formada en 2007 y trabaja para incidir en la dimensión crítica de prácticas artísticas, archivísticas, curatoriales y de movimientos sociales. Desde el convencimiento de que investigar es en sí un acto político, intervienen sobre diferentes coyunturas que marcan los presentes no sincrónicos que habitamos.

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE - CO-NICET) está conformado por una colección de documentos que resguarda la trayectoria docente de Olga y Leticia Cossettini, quienes junto a un grupo de maestros llevaron a cabo un proyecto educativo innovador en la Escuela Pública Experimental N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario, Santa Fe, entre los años 1935 y 1950. En menor medida, el archivo contiene documentos de la “Escuela Serena” de Rafaela (año 1930) y también de la labor pedagógica de ambas maestras, con posterioridad a 1950.

Fundación Filba es una organización privada sin fines de lucro, creada en 2009, con el objetivo de promover la literatura en todas sus formas y para diferentes tipos de lectores. Sus propuestas parten de asumir que todos/todas somos lectores/lectoras y escritores/escriptoras de nuestros propios recorridos.

Leamos cuentos y crónicas latinoamericanas es un blog impulsado por una estudiosa de la literatura latinoamericana, situada en la ciudad de Caracas, Venezuela. En él se encuentran disponibles cuentos y crónicas de autores/autoras latinoamericanos/latinoamericanas.

Artistas Visuales Chilenos es la nueva versión de “Artistas Plásticos Chilenos”, una plataforma virtual que pertenece al Museo Nacional de Bellas Artes de Chile y reúne, de forma amplia, a los/las artistas visuales chilenos, tanto a los históricos, como a los que se encuentran en pleno desarrollo de su carrera. La actual versión de este sitio es de julio de 2016 y propone un criterio editorial que pretende evitar cualquier juicio de valor hacia los/las artistas y/o sus obras, de manera que pueda facilitarse el estudio y la investigación sin imponer sesgos interpretativos. Se reemplaza el término *artistas plásticos* por *artistas visuales*, con el fin de incluir a los/las autores/autoras de prácticas artísticas actuales. De esta manera, el sitio contempla también a aquellos/aquellas que trabajan en las fronteras disciplinares, así como a quienes incorporan los nuevos medios tecnológicos.



Manifiestos artísticos, fanzines y manifestaciones de movimientos estéticos

Manifiesto Antropófago (1922): en mayo de 1928, en la ciudad de San Pablo, Brasil, nació la *Revista Antropofagia*. La caracterizó un tono irónico y la exploración del lenguaje humorístico, que mezclaba la influencia europea, propia del estudio de las vanguardias, con la cultura latina (especialmente brasileña). En su primer número, se publicó el *Manifiesto Antropófago*, en el que se abordan temáticas que fueron las bases de un nuevo movimiento cultural. Este buscaba analizar la dependencia de Brasil, en lo que respecta al sometimiento político y cultural del país. [Info recomendada](#)

Manifiesto Madí (1946): este manifiesto pertenece al movimiento del mismo nombre, una corriente de fines de los años 40, en Buenos Aires, que deriva del arte abstracto. Es una propuesta para todas las ramas del arte (dibujo, pintura, escultura, música, literatura, teatro, arquitectura, danza, etc.), basada en llevar al extremo los conceptos de *creación e invención*, con el fin de liberar al artista de las limitaciones externas. Junto a la Asociación Arte Concreto-Invención y el Perceptismo, desarrollaron una campaña mediática en contra de la representación y la expresión de tradición romántica, incluyendo el surrealismo. Desafiaron también las restricciones impuestas por el formato cuadro a la pintura y organizaron exposiciones, publicaciones, manifiestos y polémicas, que propiciaron divisiones y enfrentamientos. Se nuclearon en torno a la revista *Arturo* y las exposiciones tituladas “Arte Concreto-Invención” y “Movimiento de Arte Concreto-Invención”, ambas organizadas en 1945, en casas particulares como la del psicoanalista Pichón Rivière o la de la fotógrafa Grete Stern. De estas muestras surgieron el movimiento Madí, la Asociación Arte Concreto-Invención y luego el Perceptismo fundado por Raúl Lozza.

Manifiesto “A propósito de la cultura mermelada” (1966): este manifiesto es una tajante toma de posición frente a las formas y prácticas oficializadas del arte en la ciudad de Rosario, a fines de los años 60. Expone las ideas de este grupo de arte vanguardista en su momento fundacional, de allí su tono encendido, la clara posición de rechazo a lo instituido y el lugar de enunciación colectiva.

Manifiesto Dadá (1918): envuelto en un halo de mitos, el movimiento Dadá, como muchos otros, narra su historia. En varios libros, portales *web* y museos afirman que este manifiesto fue creado en el Cabaret Voltaire en Zúrich (Suiza), entre 1916 y 1922. Surgió del encuentro de varios artistas de distintas na-

cionalidades, que se reunieron como refugiados en esa ciudad durante la Primera Guerra Mundial. Posteriormente, fue adoptado por Tristan Tzara, quien se convertiría en su figura más representativa. Este manifiesto es indisoluble del desencanto que sentían los/las artistas al vivir en la Europa del período tardío de la Primera Guerra Mundial, y de la actitud de rebelión hacia la abulia y desinterés social, característico del período de entreguerras. Artistas relevantes de este movimiento fueron Tristan Tzara y Marcel Janco, de Rumanía; los franceses Jean Arp, Juliette Roche, Marcel Duchamp y Suzanne Duchamp; los alemanes Hugo Ball, Emmy Hennings, Hannah Höch, Hans Richter, Richard Huelsenbeck; y la suiza Sophie Taeuber-Arp.

Manifiestos del surrealismo (1924): este manifiesto, conocido como el primero del movimiento, es un texto publicado el 15 de octubre de 1924, por André Breton, en París. En sus orígenes, se redactó como prefacio para el libro *Poisson soluble*, pero posteriormente cobró vida e importancia propia. Breton, junto a Paul Éluard, escribió un *Segundo manifiesto del surrealismo*, que se publicó cinco años más tarde. Desde la década de 1960, ambos textos y otros afines redactados –también con carácter programático– se compilaron en un libro que se publicó bajo el título *Manifiestos del surrealismo* y se tradujo a varios idiomas.

Manifiesto intervencionista (1964): esbozado por un grupo de artistas en Buenos Aires, fue difundido por medio de un volante, en el cual se declaraban en guerra contra la representación figurativa. En contraposición a la *metafísica de lo bello*, decidieron exaltar otras condiciones artísticas: “El arte concreto exalta el ser, ya que lo practica”. Esta frase presentaba la noción de arte como acto de invención. Originalmente, el manifiesto fue divulgado en la Primera Exposición Intervencionista, en el Salón Peuser de Buenos Aires, en 1946.

El manifiesto Bauhaus (1919): este texto fue escrito por Walter Gropius (1883-1969), un arquitecto alemán, que en 1919 fundó la *Staatliche Bauhaus* (Escuela de arquitectura estatal), en la ciudad de Weimar. Tras ataques de los nacionalsocialistas contra la escuela, Gropius emigró en 1934 a Inglaterra y más tarde a los Estados Unidos. Es considerado uno de los cofundadores de la arquitectura moderna.

Manifiesto RIOT GRRRL (1990): a principios de la década de 1990, un grupo de mujeres, hartas de los detractores de su arte y de que las llamaran *tontas* o *débiles* sólo por su género, buscó crear un fenómeno político y cultural y, de esta manera, comenzó el Movimiento Riot Grrrl. Los *fanzines* fueron su medio

de comunicación, bajo la filosofía del *Do It Yourself* (Hazlo tu misma). Su manifiesto fue publicado en 1991, en el *Bikini Kill Zine*. ([+RIOT](#))



Puentes entre arte y educación

Propuestas de actividades

Bauhaus: influencia en el diseño chileno. Cuaderno educativo es un material producido por el centro cultural La Moneda, muy valioso por el trabajo pedagógico que promueve. Acompaña la visita de la muestra “Bauhaus: influencia en el diseño chileno” y ofrece actividades para desarrollar con estudiantes de distintos niveles, experimentando las propuestas de esta escuela artística.

Taller de escritura: consignas surrealistas es una interesante propuesta de taller publicada en el portal *Educ.ar*, que recupera las consignas utilizadas por dadaístas y surrealistas, favoreciendo el juego con el lenguaje.

Taller de poesía. Secretos del arte mágico surrealista es un taller que fue dictado el 24 julio de 2021, a través de la plataforma *Zoom* y publicado en *YouTube*, como parte de las actividades de formación del museo MALBA.

Guía N° 1 - Vanguardias artísticas y literarias: el surrealismo es una propuesta diseñada por las profesoras Nataly Álvarez y Celia Gallardo del Colegio Colonos de Alerce, en la Localidad de Puerto Montt, Chile, para estudiantes del segundo ciclo de secundario.

Dibujo es un blog, del que si bien no hay mucha información acerca de sus editores, presenta entradas que exponen y comparten ejercicios creativos realizados con estudiantes. Recomendamos ingresar a la entrada dedicada al arte postal.

Museo de Artes Visuales (MAVI- Chile) ofrece una serie de propuestas pedagógicas:

- ✓ **Cuaderno de Actividades. Colección MAVI:** recorre la colección del museo bajo el título Interrogar/devorar la imagen, en una propuesta de selección de obras realizada por Carol Illanes y Carolina Castro.
- ✓ **Libro de Actividades. De la pintura a la instalación y Libro de Actividades. La deriva del gesto y la forma:** en estos cuadernos se presentan propuestas en las que el arte contemporáneo es concebido como forma de mediación para el apoyo emocional. Permite desarrollar estrategias que ayudan a florecer en este árido terreno provocado por la pandemia, con el objetivo de tener mejores vidas y mejor vividas.

- ✓ **Cuaderno de Actividades. Otras historias:** este material acompaña el recorrido por la exposición "Otras historias", de Mariana Tocornal, e invita a retomar el error como parte de la vida, utilizando el instinto como motor de la educación, para posibilitar la construcción de nuevas historias y nuevos mundos posibles.

Webs y buscadores dedicados a las vidas, obras y proyectos artísticos

WikiArt (antes conocido como *WikiPaintings*) es una enciclopedia de arte visual en línea, editada por su comunidad de usuarios.

Google Arts & Culture es un sitio web del Instituto Cultural de *Google*, que presenta una recopilación de imágenes, en alta resolución, de obras de arte expuestas en varios museos del mundo, así como un recorrido virtual por las galerías en las que se encuentran.

Círculo de Bellas Artes de Madrid. Proyecto Constelaciones es una reflexión en imágenes, en torno a algunos conceptos centrales de la obra de Walter Benjamin, dentro de un proyecto de largo alcance. Se trata de un conjunto de citas audiovisuales: escenas de películas, fotografías, pinturas, grabaciones sonoras, animaciones, documentos históricos, articuladas según una metodología que desarrolló el propio Benjamin.

Artistas de la tierra es un portal libre para el encuentro y la promoción de artistas. La web no sólo sirve como canal de difusión de la actualidad cultural y artística, sino que, además, es un espacio de reconocimiento a las distintas labores, que tanto profesionales como aficionados, llevan a cabo, para que el mundo del arte continúe vivo.

La Roldana es una plataforma dedicada a la revisión de la historia del arte, que se propone visibilizar artistas mujeres de todas las épocas y movimientos artísticos.

E-flux produce y presenta proyectos artísticos originales, simposios y exposiciones que han aparecido en Documenta, la Bienal de Venecia e instituciones de arte de todo el mundo, así como en su propio espacio en Nueva York, que ofrece frecuentes conferencias públicas y una serie de *podcasts*. Su archivo en línea se remonta a dos décadas atrás, formando un recurso histórico único sobre exposiciones de arte contemporáneo global, conceptos curatoriales e ideas artísticas.

Memoria Chilena es un centro de recursos digitales que presenta investigaciones basadas en documentos digitalizados, pertenecientes a las colecciones de la Biblioteca Nacional de Chile.



Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

